

KIELI 19



Tutkimus- kohteena tietokirja

Pirjo Hiidenmaan
juhlakirja

Helsingin yliopiston
suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto

*Juhlakirjaa ovat taloudellisesti tukeneet Gaudeamus, Kustannusosa-
keyhtiö Otava, Sanoma Pro, Siltala-kustannus ja WSOY.*

Helena Ruuska, Markku Löytönen (toim.):
Tutkimuskohteena tietokirja. Pirjo Hiidenmaan juhlakirja

Kansi: Tiina Pystynen
Taitto: Anne Helttunen

ISBN 978-951-51-5179-7 (nid.)
ISBN 978-951-51-5180-3 (PDF)
ISSN 0782-8519

© Kirjoittajat

Painopaikka: Unigrafia

Helsinki 2019

Sisällys

- 5 Aluksi
- 7 Helena Ruuska
Mitä tietokirjallisuus on?
- 13 Jukka-Pekka Pietiäinen
Pirjo Hiidenmaa Suomen tietokirjailijoiden
puheenjohtajana

Mistä on tietokirjat tehty?

- 19 Toini Rahtu
Tekijä tietokirjan kynnysteksteissä – who cares?
- 39 Pirkko Nuolijärvi
Iloa kielestä – omasta ja muiden
Miten voimme parantaa kielellisten oikeuksien
toteutumista Suomessa?
- 53 Anne Mäntynen
Tietoa suomeksi
Mitä kääntäjät ajattelevat tietokirjallisuuden
suomentamisesta?

Lajien kirjo – tietokirjallisuuden voimavara

- 69 Mikko Lehtonen
Tieto, totuus ja elämä
- 81 Olli Löytty
Essee – tietotekstiä kaunokirjallisin keinoin?
- 95 Helena Ruuska
Kirjeet elämäkerran tietolähteinä

Oppikirja, luetuinta ja vaikuttavinta tietokirjallisuutta

- 111 Tuija Laine
"har-voin han-hi huu-taa"
Aapinen tietokirjana ennen oppivelvollisuuslakia
(1543–1920)
- 125 Jyrki Kalliokoski
Läksyjä ja lukemista
Tekstilajien dynamiikkaa Mantereen ja Sarvan
oppikirjassa *Keskikoulun yleinen historia*
- 147 Hannele Cantell
Valitse, rajaa ja tiivistä
Kokemuksia ympäristöopin oppimateriaalien
kirjoittamisesta
- 157 Timo Tossavainen
Paimintoja matematiikan oppimateriaalien
tutkimuksesta
- 169 Liisa Tainio, Satu Grünthal, Sara Routarinne
ja Henri Satokangas
Tietokirjoja lukemaan!
Tietokirjallisuus lukutaidon kehittäjänä
Lukuklaani-hankkeessa.

Lopuksi

- 188 Pirjo Hiidenmaa tohtoreita leipomassa
- 190 Kirjoittajat

Aluksi

Tutkimuskohteena tietokirja -artikkelikokoelma on talkootyötä. Ajatus Pirjo Hiidenmaan juhla kirjasta syntyi kesäkuussa 2018 Suomenlahden aalloilla purjeveneessä, keula kohti Hiidenmaata. Mietin merestä hiljalleen nousevaa saarta katsolessani, julkaistaanko vielä professoreiden juhla kirjoja. Sellaisia akateemisia ystävä kirjoja luin tentteihin opiskeluaikoinani 1980-luvulla.

Heti kun matkapuhelinverkko alkoi toimia, laitoin viestin professori Markku Löytöselle ja sain lennossa vastauksen.

- Kootaanko Pirjolle juhla kirjja, hänhän täyttää 60 vuotta helmikuussa 2019? Ollaanko jo auttamattomasti myöhässä?
- Kiire tulee, mutta kyllä se on mahdollista. Palataan asiaan elokuussa.

Kiitos kaikille artikkelien kirjoittajille, jotka uskaltauduitte uhkarohkean aikataulun kyytiin. Kiitos myös Helsingin yliopiston suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten osastolle, jonka *Kieli*-julkaisusarjaa ryhdyttiin elvyttämään, jotta *Tutkimuskohteena tietokirja* -teos sai arvoisensa kustantaj. Sarjan edellinen osa *Kieli* 18 ilmestyi tasan kymmenen vuotta aikaisemmin, 2009. Se on Pirjo Hiidenmaan opettajan Silva Kiurun teos *Palavasta rakkaudesta äidinkieleen. Silva Kiurun tutkimuksia suomen kirjakielen historiasta*.

Tutkimuskohteena tietokirja -artikkelikokoelman maailmaan saattamista ovat auttaneet Suomen kielen laitokselta professori Jyrki Kalliokoski ja Humanistisen tiedekunnan tutkimuskoordinaattori Mari Siirainen. Juhla kirjahanketta ovat taloudellisesti tukeneet Gaudeamus, Kustannusosakeyhtiö Otava, Sanoma Pro, Siltala-kustannus ja WSOY. Lukukeskus-Läscentrum ry:stä toiminnanjohtaja Ilmi Villacis ja talous- ja hallintovastaava Sini Lindberg ovat auttaneet raha-

liikenteen hoitamisessa. Kaikkien edellä mainittujen tuki on ollut ensiarvoisen tärkeää, jotta hanke saatettiin toteuttaa.

Erityisen kiitoksen ansaitsevat Äidinkielen opettajain liiton toiminnanjohtaja Anne Helttunen, joka antoi kirjalle ilmeen ja taittoi tekstit, sekä kirjailija-graafikko Tiina Pys-tynen, joka suunnitteli ja piirsi kannen. Myös käsialalla on merkitystä, kun puhutaan lukemisesta ja kirjoittamisesta. Pirjo Hiidenmaan tuntevat eivät myöskään hämmästy kan-nen oranssia väriä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori Tuula Uusi-Hallila ja professori Timo Tossavainen osallistuivat artikkeleiden lu-kemiseen ja kommentoimiseen. Kiitos rakentavista ja asian-tuntevista kommentteista!

Tulevaisuuteen tähtää teoksen viimeinen luku Pirjo Hii-denmaa tohtoreita leipomassa, jonka tohtorikoulutettava Ilona Lindh kokosi vielä viime hetkellä. *Tutkimuskohteena tietokirja* on tarkoitettu myös oppimateriaaliksi tietokirjoit-tamisen ja tietokirjallisuuden kursseille ja opettajankoulu-tukseen.

Helsingissä Mikael Agricolan
ja suomen kielen päivänä 9. huhtikuuta 2019

Helena Ruuska

Helena Ruuska

Mitä tietokirjallisuus on?

Tietokirjoittamisen ja -kirjallisuuden professori Pirjo Hiidenmaa kysyy Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa 2017, mistä puhumme, kun puhumme tietokirjallisuudesta. Vuosittain Suomessa julkaistavista kirjoista 80 % on tietokirjallisuutta, painettuja niistä on noin 6 000. Monet teokset ilmestyvät sekä sähköisinä että paperisina. Digikirjojen määrä kasvaa koko ajan. Kun puhutaan kirjallisuudesta, puhutaan useimmiten romaaneista; kun puhutaan tietokirjallisuudesta, puhutaan taas oppaista, ohjekirjoista tai eri alojen perusteoksista. Kirjallisuus jaetaan karkeasti kauno- ja tietokirjallisuuteen. Mikä ei ole kaunokirjallisuutta on tietokirjallisuutta todistavat englanninkieliset termit fiction ja nonfiction. Jako ei kuitenkaan ole näin helppo, ei kirjailijoille, ei lukijoille, ei tutkijoille eikä kirja-alallekaan.

Suomenkielinen kaunokirjallisuus-termi löytyy ensimmäisen kerran David Emanuel Daniel Europaeuksen sanakirjasta *Svenskt-finskt handlexikon* (1852–53). Ruotsin kielessä oli käytössä nimitys skönlitteratur (suomennettuna kaunokirjallisuus), joka on käännöslaina ja viitanee romantiikan ajan ihanteiden mukaisesti kirjallisuuteen eräänlaisena eskapismina kauneuden maailmaan. Tietokirjallisuus-termi

vakiintui käyttöön vasta 1900-luvulla, vaikka ensimmäinen suomeksi kirjoitettu kirja oli nimenomaan tietokirja, Mikael Agricolan *Abckiria* (1543).

Kaunokirjallisuuden ja tietokirjallisuuden asettaminen vastakkain alleviivaa kaunokirjallisuutta taiteena ja tietokirjallisuutta hyöty- ja käyttökirjallisuutena. Kaunokirjallisuuden alalajien kirjo on loputon ja alati muuttuva mutta niin on tietokirjallisuudenkin. Samaan aikaan tieto- ja kaunokirjallisuuden rajamaastoon asettuu uusia tulokkaita kuten elämäkertaromaani, jossa romaanin päähenkilö on historiallinen henkilö, mutta jonka elämäntarina rakentuu vain osittain tunnetuista faktoista. Tällaisia ovat esimerkiksi Karo Hämäläisen Paavo Nurmesta kirjoittama romaani *Yksin* (2015) ja Minna Rytisalon Minna Canthista kirjoittama romaani *Rouva C* (2018). Perinteisessä historiallisessa romaanissa miljöö ja historialliset tapahtumat ovat totta mutta henkilöt yleensä fiktiivisiä aikakauden merkkihenkilöitä lukuun ottamatta. Historiallisen romaanin ja elämäkertaromaanin ero on merkittävä, kuitenkin hyvin vähän tutkittu.

Kaunokirjallisuuden tapaan myös tietokirjallisuutta on määriteltä ja luokiteltu eri tarkoituksiin. Ylittämätön rajalinja vedetään yleensä oppikirjojen ja yleisen tietokirjallisuuden välille. Oppikirjat – 1990-luvulta alkaen oppimateriaalit – ovat todennäköisesti luetuinta mutta melko vähän tutkittua tietokirjallisuutta. Ne voidaan luokitella ammattikirjallisuudeksi, sillä niitä käytetään vain koulun ja oppimisen yhteydessä. Oppikirjat ovat täsmäteoksia – niitä lukevat vain ne, jotka opiskelevat matematiikkaa tai terveystietoa. Harva tulee kuitenkaan ajatelleeksi, että oppikirjojen merkitys esimerkiksi oppilaiden ja opiskelijoiden maailmankuvan ja arvomaailman muokkaajina on merkittävä. Yhteiskunnallisen merkityksensä takia oppikirjojen luulisi herättävän laajempaa keskustelua ja niiden olettaisi olevan kasvatustieteen keskeinen tutkimuskohde.

Yleinen tietokirjallisuus voidaan jakaa alalajeihin monella eri tavalla. Suomen tietokirjailijat ry jakaa tietokirjat 2010-luvulla oppimateriaalien lisäksi tutkimuskirjallisuuteen, ha-

kuteoksiin, oppaisiin, yleiseen tietokirjallisuuteen, lasten- ja nuorten tietokirjallisuuteen sekä mielipidekirjallisuuteen. Tietokirjallisuuden kustantajat puolestaan jakavat tietokirjallisuuden alalajeihin sen mukaan, millaista tietokirjallisuutta kustantamo julkaisee. Siltala-kustannuksen Tietokirjat-nimikkeen alta löytyvät elämäkerrat ja historia. Otavassa puhutaan yleisistä tietokirjoista ja käytännön tietokirjoista. WSOY keskittyy julkaisemaan asiaproosaa, johon kuuluvat perinteisistä tietokirjagenreistä elämäkerrat, historiateokset ja ajankohtaiset teokset. Monet kustantajat keskittyvät tietokirjallisuuden johonkin alaan: Gaudeamus on Helsingin yliopiston omistama tieto- ja tiedekustantamo. PS-kustannus on opetukseen, kasvatukseen, johtamiseen sekä sosiaali- ja terveysalaan keskittynyt kustantamo. Duodecim on erikoistunut lääketieteeseen, ja eri yliopistot julkaisevat tieteellistä kirjallisuutta omien julkaisusarjojensa kautta. Tässä vain muutamia kustantamoja mainitakseni.

Oppimateriaalikustantajien määrä on vähentynyt viime vuosikymmeninä mutta toisaalta myös toimintatavat ovat muuttuneet. Toki edelleen yleissivistävässä koulussa käytetään oppikirjoja, työkirjoja, harjoituskirjoja, opettajan oppaita ja digitaalisia oppimateriaaleja. Otava on ainoa yleiskustantaja, jonka liikevaihdosta noin puolet tulee oppikirjoista (nykyään oppimisen palveluista). Edita kustantaa lakitiedonkirjoja, muita tietokirjoja ja oppimateriaaleja. Sanoma Pro julkaisee vain oppimateriaaleja, samoin melko uudet ja pienet toimijat Edukustannus, e-Oppi ja Tabletkoulu. Ammattilaisten eli oppikirjailijoiden ja ammattimaisten kustantajien tuottama pedagogisesti perusteltu oppimateriaali on uhanalainen maailmassa, jossa internet ja ilmaiset opetusmateriaalit haastavat perinteiset oppimateriaalin tuottajat. Ilmiöoppiminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat kiistäneet perinteiset oppiainerajat. Oppimateriaalikentällä on odotettavissa suuria muutoksia tulevina vuosikymmeninä.

Tietosanakirjat – ensyklopediat – tulivat kirjallisuuden kentälle valistuksen aikana 1700-luvulla ja siirtyivät 2010-lu-

vulla internetiin. Suomessa tämä aikakausi kesti noin sata vuotta 1909–2005. Aikanaan tietosanakirjasta saattoi etsiä luotettavaa tietoa. Tieto oli kuitenkin tietosanakirjoissakin suhteellista, sillä tiedot vaativat jatkuvaa päivittämistä. Yleensä tämä hoidettiin jatko- tai laajennusosilla. Tiedon määritelmä on ollut kiistanalainen kautta filosofian historian. Puhutaanko tutkimukseen vai kokemukseen perustuvasta tiedosta? Mikä on tiedon ja taidon suhde? Platonin klassisen määritelmän mukaan tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus. Tieto siis perustuu tavalla tai toisella tutkittuun tietoon. Tieto voi perustua myös kokemukseen, jolloin tietokirja mielletään oppaaksi, jonka avulla voi rakentaa, korjata tai remontoida. Tietokirjan avulla voi oppia uusia taitoja, kuten merimiessolmuja tai puutarhanhoitoa. Hiidenmaan mukaan tietokirjoina ei pitäisi kuitenkaan myydä horoskooppeihin tai uskomuksiin perustuvia terveys- ja elämän-tapakirjoja.

Hiidenmaa toteaa artikkelissaan *T niin kuin tietokirjallisuus: aiheet, lajit ja luokitukset* (2017), että tietokirjoissa esitetään myös näkemyksiä, mielipiteitä ja tulkintoja. Tieteen termipankki tosin pitää ongelmallisina tietokirjallisuuden alalajeina edellä mainittuja esseitä ja elämäkertaa sekä niputtaa niiden joukkoon myös pamfletin, koska ne saattavat sisältää seipitteellistä ja kertomuksellista ainesta. Epäilyttävän niistä tekee myös subjektiivinen näkökulma. Hiidenmaa kuitenkin huomauttaa, että tietokirjoissa voidaan esittää myös näkemyksiä, mielipiteitä ja tulkintoja. Asiantunteva argumentaatio avartaa lukijan tietoa. Näin asiasta kirjoittaa Mikko Lehtonen tässä teoksessa:

Asioiden liittämällä yhteyksiinsä on merkitystä. Yksittäiset faktat eivät nimittäin ole tietoa. Ne ovat faktoja. Yksinään faktat ovat mykkiä. Tietoa niistä tulee vasta, kun ne liitetään johonkin, tulkitaan osaksi jotain kokonaisuutta. Tietoon liittyy ymmärrys, tien tuntemus, kyky liittää asiat yhteyksiinsä.

Tietokirja voi käyttää jopa samoja keinoja kuin proosakir-

jallisuus: juonta, käännekohtia, takaumia, moniäänisyyttä, erilaisia kertojia ja näkökulmia. Tietotekstissä kuitenkin puhuu aina kirjoittaja, joka on myös vastuussa teoksen faktoisista. Kieleltään ja tyyliältään tietokirja voi olla läpeensä hiottu. Ainoa ehdoton kriteeri on se, että tietokirjassa jaetaan tietoa. Muistelmakin sisältävät paljon tietoa – tosin usein värittyneestä ja rajoittuneestakin – muistelijan näkökulmasta.

Tietokirjoittamisen ja -kirjallisuuden kenttä on laaja, joten sanomattakin on selvää, että alan professorille ja hänen ohjauksessaan oleville väitöskirjantekijöille riittää selvitettävää ja tutkittavaa.

Lähteet

Hiidenmaa, Pirjo 2017: Mitä on tietokirjallisuus ja miksi se on kiehtova osa kultturia? Teoksessa *T niin kuin tietokirjallisuus*. Pirjo Hiidenmaa (toim.). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Hiidenmaa, Pirjo 2017: T niin kuin tietokirjallisuus: aiheet, lajit ja luokitukset. Teoksessa *T niin kuin tietokirjallisuus*. Pirjo Hiidenmaa (toim.). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Jukka-Pekka Pietiäinen

Pirjo Hiidenmaa Suomen tietokirjailijoiden puheenjohtajana

Pirjo Hiidenmaa oli Suomen suurimman kirjailijajärjestön, Suomen tietokirjailijat ry:n puheenjohtaja vuosina 2003–2011. Pirjon puheenjohtajakaudella yhdistyksestä kasvoi tietokirjailijoiden ja oppikirjailijoiden tehokas ja asiantunteva edunvalvontajärjestö. Yhdistystä alettiin kuunnella poliittisten päättäjien ja virkamiesten keskuudessa. Jäsenet ryhtyivät käyttämään tietokirjailija-nimikettä, mikä vahvisti ammatti-identiteettiä ja toi näkyvyyttä.

Tammikuussa 2006 työhönottohaastattelussa Suomen tietokirjailijoiden toiminnanjohtajaksi Pirjo yllätti minut kertomalla, että hän oli tehnyt 1980-luvulla kielenhuollon kirjoittamani Suomen postin 350-vuotishistorian toiseen osaan. En muistanut asiaa.

Sittemmin olimme vuonna 2002 kaksikkona Alfred Kordelinin rahaston asiantuntijoina arvioimassa tietokirja-apurahahakemuksia. Emme onnistuneet parhaalla mahdollisella tavalla, koska tämä asiantuntijainstituutio lakkautettiin meidän jälkeemme.

Aloitin toiminnanjohtajana 1.4.2006. Osallistuin kuitenkin jo maaliskuussa Seinäjoella pidettyyn yhdistyksen kevätko-

koukseen. Menimme joukolla junalla. Junan saapumisen ja kevätkokouksen ohjelman alkamisen välillä oli kolme tuntia. Jottei luppoaikaa jäisi, Pirjo oli järjestänyt, että hän meni pariksi tunniksi puhumaan koululaisille tietokirjallisuudesta. Sain näin ensimmäisen näytteen Duracell-Pirjosta.

Puheenjohtajaksi

Pirjo oli valittu Suomen tietokirjailijoiden hallitukseen vuonna 2000. Vuonna 2002 hän toimi hallituksen varapuheenjohtajana. Näihin aikoihin – niin minulle on kerrottu – Pirjo myöhästyi toistuvasti kokousten alusta. Jo tuolloin hänellä oli kovin monta rautaa tulella.

Vuonna 2003 Pirjo asettui – istuvan puheenjohtajan empiessä – yhdistyksen puheenjohtajaehdokkaaksi ja tuli valituksi. Myöhästely loppui. Hän oli puheenjohtajana sääntöjen salliman enimmäismäärän eli kolme kolmivuotiskautta vuodesta 2002 vuoteen 2011.

Suomen tietokirjailijat ry:n uudistuminen kerhotoiminnasta ammattimaiseksi edunvalvontajärjestöksi oli alkanut pikkuhiljaa 2000-luvun alussa. Yhdistys sai uusia jäseniä, ja se oli jo tuolloin selvästi suurin kirjailijajärjestö. Pirjon aloittaessa puheenjohtajana jäseniä oli 1800 ja vuonna 2011 jo 2700. Nyt vuoden 2019 alussa jäseniä on 3200.

Näinä vuosina toteutettiin jälkikäteen katsoen hämmentävän paljon asioita. Yhdistyksen strategia uusittiin vuosina 2007–2008. Yhdistys verkostoitui aiempaa tiiviimmin, ja se pyrki yhtenä suurimmista tekijäjärjestöistä olemaan erilaisen yhteistyöhankkeiden moottori.

Kun meillä ei ollut muskeleita ja voimaa, totesimme, että parhaiten pärjäämme olemalla alamme paras asiantuntija. Jos onnistumme tässä, meitä kuunnellaan ja saamme vaikutusvaltaa. Onnistuimme aika hyvin.

Yhdistys vakiinnutti asemansa lausunnonantajana. Pirjo oli keskeisiä henkilöitä, kun vuonna 2005 perustettiin tekijänoikeusjärjestö SANASTO. Vuonna 2007 järjestettiin ensimmäinen TIETOKIRJA.FI-kirjafestivaali. Siitä on kasvanut

joka toinen vuosi järjestettävä Tietokirjaviikko. Kansallista verkottumista tehostettiin muun muassa perustamalla Tekijäfoorumi.

Kansainvälistä toimintaa

Yhdistys on ollut tiiviisti mukana kirjailijajärjestöjen kansainvälisessä yhteistoiminnassa. Pirjo oli European Writers' Councilin puheenjohtajana kuusi vuotta vuodesta 2009 vuoteen 2015. Aika hyvin, sillä Suomen tietokirjailijat hyväksyttiin EWC:n jäseneksi vasta vuonna 2006. Hän oli myös kopiostojärjestöjen maailmanjärjestön IFRRO:n hallituksessa vuosina 2016–2017.

Pohjoismainen yhteistyö on ollut vilkasta. Kun tanskalainen runoilija lausui kokouksessa runojaan, emme ymmärtäneet yhtään mitään. Olimme puhuneet Pirjon kanssa, että meidän pitäisi tehdä kirja digitaalistumisen vaikutuksista kirjailijan työhön. Runoesityksen aikana Pirjo kirjoitti hankkeen sisältösuunnitelman ja minä projektisuunnitelman aikatauluineen. Hankkeelle saatiin pohjoismaista rahoitusta, ja teos *Författare i den digitala världen* ilmestyi vuonna 2009. Pirjo kirjoitti teokseen erinomaiset saatesanat.

Erinomainen esiintyjä

Suomen tietokirjailijoiden kaltainen yhdistys voi olla tehokas vain, jos sen perustoiminnot ovat kunnossa. Hallitus vetää linjat, mutta toiminnanjohtaja johtaa operatiivisia asioita, joita toimisto toteuttaa. Pirjo ymmärsi tämän ja antoi tukensa uudistuksille.

Yhdistyksen toimiston työskentelytavat ja infrastruktuuri uudistettiin. Käyttöön otettiin parhainta tietotekniikkaa. Hallinto ja verkostot käytiin läpi. Kokouskäytäntöjä tehostettiin. Uusi jäsenrekisteriohjelma edusti alansa huippua.

Sisäistä ja ulkoista tiedottamista tehostettiin muun muassa uusimalla verkkosivut. Toimiston osaamista tekijänoikeus- ja kustannussopimuskysymyksissä vahvistettiin.

Luottamushenkilöiden ja jäsenistön tietämystä lisättiin järjestämällä seminaareja ja muuta koulutusta. Uusille jäsenille järjestettiin omia koulutus- ja tutustumistilaisuuksia.

Poliittista vaikuttamista tehostettiin. Yhdistyksen kirjallisuuspoliittista ohjelmaa tehtiin tunnetuksi monin eri tavoin. Yhdistys edisti tietokirjallisuuden lukemista ja tietokirjallisuuden tuntemusta kouluissa (koululaisille lippuja Helsingin Kirjamessuille, tietokirjailijoiden kouluvierailut, tietokirjastipendit).

Pirjo on erinomainen esiintyjä, havainnollinen ja asian-tunteva. Hänet oli helppo lähettää esiintymään yhdistyksen nimissä, sillä substanssiosaaminen oli kunnossa. Tilaisuuksien vetäjänä hänessä oli ajoittain vihreää anarkiaa. Temperamenttiakin löytyi, jos asiat eivät menneet hänen toivomallaan tavalla. Pirjo on ideapankkina erityinen. Siinä hitaammat voivat hengästyä. Tuloksia kuitenkin syntyy.

Mistä on tietokirjat tehty?

Toini Rahtu

Tekijä tietokirjan kynnysteksteissä – who cares?

Tietokirjallisuuden tutkimuksen välineet tulevat kahtaalta. Selviteltäessä esimerkiksi sen lajeja, tiedonesitystapoja ja kirjoittajan tai lukijan positiota on ammennettu lingvistisestä tekstin- ja diskurssintutkimuksesta¹, mutta kun tietokirjoja katsotaan kirjallisuutena, myös kaunokirjallisuuden tutkimuksesta². Kumpaakin alaa on kiinnostanut moniäänisyys: keiden ääniä tekstissä kuuluu, ja montako ääntä on tekstin tuottajalla?

Kaunokirjailijoiden teoksia tulkittiin pitkään heijastumina tekijöidensä elämästä, mutta viimeistään Roland Barthesin essee *Tekijän kuolema*³ kiepautti tutkimusasetelman: tekijää kannattaakin tarkastella teoskohtaisena luomuksena. Sitä kutsutaan kirjallisuudentutkimuksessa yleisesti *sisäis-tekijäksi*. Niinpä tietyn autenttisen henkilön kirjoittamisissa eri teoksissa voi olla erilaiset sisäistekijät – Algot Untolan tai Pirkko Saision kaltaisissa tapauksissa jopa omannimisensä. Nimetty sisäistekijä kuuluu otsikoiden, takakansi- ja lievetekstien, esipuheiden ja johdantojen yms. lisäksi teoksen *kynnysteksteihin*, jotka suuntaavat lukijan katsetta kohti teoksen päätekstiä.

Pirjo Hiidenmaa perustelee artikkelissaan *Tekijä ja lukija tietokirjan kynnysteksteissä*, miksi tietokirjan tekijän rakentamista tekstissä ja kynnysteksteissä on tutkittava:

*Silloin kun tietokirjailija esitetään tekstin keskeisenä argumenttina ja tulkintakehyksenä, sitä ei voi jättää tutkimuksessa huomiotta teoksen ja tekstin selittäjänä. Tieto kirjailijasta on tietoteoksessa merkittävä interteksti, jonka lukija tulkitsee osaksi teoksen kokonaisuutta.*⁴

Hiidenmaa tarkoittaa erityisesti sellaisia tietokirjoja, joita myydään tekijänsä brändillä. Esimerkiksi brittikokki Jamie Oliverin keittokirjoja otsikoidaan tyyliin ”Jamien keittiössä” ja teosten kansissa on tyypillisesti kuva Oliverista. Lisäksi Oliver antaa usein haastatteluja omasta elämästään – aivan kuten monet kaunokirjailijat ilmestyvät lööppeihin juuri kun heiltä on tulossa uusi kirja. Tutkin tässä artikkelissa kuitenkin erästä sellaista tietokirjaa, jonka tekijää ei brändätä. Tutkimuskohteeni ovat Hiidenmaan teoksen *Suomen kieli – who cares?*⁵ kynnystekstit: millaisena niissä näyttäytyy ”teksti nimeltä P. H.”⁶, ja miten P. H:n voi tulkita vaikuttavan teoksen kokonaisuuteen?

Hiidenmaa kirjoitti teoksensa ollessaan Kielitoimiston johtaja. Hän esitti radikaalin ja uudenlaisen näkemyksen suomen kielen asemasta sekä kielenhuollon tehtävistä: suomi on valtakieli ja voi hyvin, sen käyttöalan kaventuminen voidaan estää kielipolitiikalla, ja kielenhuoltajia eivät ole vain viralliset kielenhuoltoelimet vaan kaikki ne yhä moninaisempien alojen ammattilaiset, jotka yhteiskunnassa toimittavat tehtäviään tekstein. Hiidenmaan sanoin: ”Kaikissa meissä asuu pieni kielenhuoltaja.” Näkemys uudisti kielenhuoltoa ja herätti laajasti keskustelua, kiinnostaahan kielenhuolto intohimoisesti myös suomalaisia maallikoita⁷. Kielenhuollon juuret ovat kansallisuusaatteessa, joten huoltajien ratkaisuihin suhtaudutaan usein yhtä kiivaasti kuin omaa identiteettiä koskeviin kysymyksiin ylipäättään.⁸ Kun sen aihe on näin herkkä, on perusteltua kysyä, miten teoksen

sisäistekijä kenties osaltaan ohjaa teoksen tulkintaa. Kysymyksen selvittely juuri kynnysteksteistä taas on perusteltua siksi, että ne toimivat kahteen suuntaan: joko johdattavat uteliaan sisälle päätekstiin tai kääntävät heti ovelta pois sen, jota ei kiinnosta.⁹

Seuraavaksi pohjustan tutkimusotettani teoreettisesti, ja analyysiluvuissa erittelen ensin *Who caresia* kirjaesineenä, sitten useammassa luvussa sen kieltä. Lopuksi kokoaan havaintoni *Who caresin* kynnystekstien sisäistekijästä ja pohdin, mitä väliä niillä on tietokirjallisuuden tutkimukselle.

Teksti, kynnysteksti, sisäistekijä ja kertoja

Teksti käsitteenä ymmärretään varsinkin kielentutkimuksessa laajemmin kuin arkiajattelussa, jossa se tavallisesti käsitetään vain kirjoitetuksi, sanaa tai lausetta pitemmäksi kokonaisuudeksi. Tekstintutkimus on toki pitkään keskittynyt juuri tällaisiin prototyyppeihin teksteihin, mutta vuorovaikutuksen muuttuessa yhä multisemioottisemmaksi on teksteinä tutkittu myös esimerkiksi kuvien ja tekstien suhteita ja monenkeskisiä verkkokeskusteluja.¹⁰ Tekstintutkijalle tekstiä määrittää sen vuorovaikutteisuus eikä olomuoto.¹¹ Sen näkökulmasta voidaanakin lähestyä sekä suullisia, kirjallisia että – tämän artikkelin tapaan – niitä niin kielellisiä kuin muita ilmiöitä, joita kutsutaan kynnysteksteiksi.

Vuorovaikutteisuus nähdään tekstintutkimuksessa pohjimmaisena perusteena myös sille, miten tekstit tuotetaan ja tunnistetaan eri genrejen edustajiksi: tiedotteen tavoitteena on tiedottaa, mainoksen mainostaa jne. Kommunikatiivinen tavoite näkyy siinäkin, että tekstilajeille usein vakiintuu tavoitetta kuvaava nimi sekä kokonaisrakenne ja kielenkäyttö, jotka tätä palvelevat.¹² Se, voiko kynnystekstejä nimittää yhdeksi tekstilajiksi, on mutkikkaampi kysymys: ne kaikki kylä orientoivat teoksen päätekstiin, mutta hyvinkin erilaisina teksteinä, esimerkiksi kansikuvina, esipuheina ja otsikoina.

Kynnysteksti käsitteenä tulee Gérard Genetteltä.¹³ Se, mitä kaikkea kynnysteksteihin luetaan, vaihtelee. Esimer-

kiksi Hiidenmaa puhuu siteeraamani kohdan edellä muun muassa kirjailijan esittelyistä, ja näitähän voi olla vaikkapa kustantamon erillisissä esitteissä, mainoksissa, kirjallisuusarvosteluissa tai television kulttuuriohjelmissa. Tässä artikkelissa en kuitenkaan problematisoi kynnystekstiä käsitteenä enkä genrenä vaan jätän ne jatkotutkimuksen aiheiksi. Raja-analyysini *Who caresin* kokonaishahmoon sekä kansiteksteihin, otsikoihin, lähdeviitteisiin ja -luetteloon, johdantoon ja päälukujen alkutiivistelmiin – siis teoksen kansien väliin. Teoksen ulkopuolisten kynnystekstien vaikutus lukijaan olisi vaikeasti todennettavissa; jouduttaisiin ehkä reseptioanalyysin puolelle¹⁴.

Kertovan kaunokirjallisuuden tutkimuksessa on vankka asema narratologialla. Teoriassa keskeisenä on ajatus, että teoksessa niin tuottaja- kuin vastaanottajataho ovat monikerroksisia ja hierarkkisia. Uloimpana ja ylimpänä tuottajapuolella ovat tekstistä riippumaton autenttinen tekijä ja vastaanottajapuolella kukin lukija, mutta teoksen tekstistä voi tulkita, millaiseksi tekijä ja lukija on siihen kirjoitettu. Sisäistekijää voi jäljittää suhteesta sisäislukijaan ja päinvastoin. Esimerkiksi lastenkirjoissa luodaan kirjan ulkoasulla, kuvituksella ja omanlaisellaan kielenkäytöllä lukija, jonka mielikuvitusta ei reaali maailma vielä kahlitse, ja siis sisäistekijä, joka leikkii lapsen ehdoilla.

Kaunokirjallisuudessa oletetaan sisäistekijän ja -lukijan lisäksi olevan kertoja (ja kenties vielä kertomuksen sisällä olevia kertojia) sekä kertojan yleisö(jä).¹⁵ Niin sanottu kaikkietävä kertoja näkee ja kuvaa jopa kertomuksen henkilöiden salaiset ajatukset, mutta jos kertojana on joku kertomuksen henkilö, tämän näkökulma on rajallinen kuin inhimillisellä henkilöllä – ja siksi enemmän tai vähemmän epäluotettava. Narratologista työkalupakkia on sovellettu paitsi kaunokirjallisuuden myös nonfiktiivisten, varsinkin lehtitekstien, analysointiin.¹⁶ Sellaisten tutkimuksessa on usein ehdotettu, että kertoja voitaisiin samastaa sisäistekijään.¹⁷ Siksi kannattaa vertailla tietoteoksen sisäistekijää siihen, mitä kertojalla tarkoitetaan.

Sisäistekijä teoksen kokonaisuudessa

Koska sisäistekijällä tarkoitetaan tekstin luomaa kuvaa tekstin tekijästä, se on tekstin ylin auktoriteetti, jonka arvoja ja asenteita teos välittää.¹⁸ Jäljitän niitä ensin teoksen esineellisestä kokonaishahmosta: kun vaikkapa poimii *Who caresin* käteensä kirjakaupassa, millaisen kuvan saa sisäistekijästä ja tämän sanomasta kirjaa kääntelemällä ja selailemalla?

Otsikko on tekstin kuin tekstin ensimmäinen lukuohje. *Who caresin* kannessa on yhdistelmäotsikko, joka koostuu leima- ja alaotsikosta¹⁹. Leimaotsikko *suomen kieli* antaa aiheeksi suurimman kansalliskielemme, mutta käsittelytavasta kertova alaotsikko *who cares?* haastaa miettimään, mihin englanninkielisen sitaatin kärki osuu: Kyseenalaistetaanko suomen kielen tärkeys vai esimerkiksi ne englantia suosivat, joita suomi ei voisi vähempää kiinnostaa? Vai ne, joita aihe huolestuttaa liikaakin? Tällaisella haastavalla otsikolla sisäistekijä virittää suomen kielen käsittelylle yllättävää odotushorisonttia.

Who cares on yli 300-sivuinen, kuvittamaton kirja, joka on painettu valkaisemattomalle paperille. Luoko paperin valinta sisäistekijää, joka kantaa suomen kielen lisäksi huolta luonnosta? Valinta voi tietysti olla myös Otava-kustantamon, mutta jos tietää Hiidenmaan väitöskirjan, jonka kustantaja on SKS, muistaa senkin olevan valkaisematon paperia. *Who caresin* sisäistekijän ominaisuuksiin on siis mahdollista lukea moderni ympäristötietoisuus – mikä saattaa yllättää sen, jonka mielessä suomen kieli kytkeytyy pikemmin kansallishenkisiin kuin globaaleihin yhteiskunnallisiin aiheisiin.

Teoksen kannessa on abstrakteja, värikkäitä kuvioita. Ne toistuvat harmaina valkoisella taustalla päälukujen otsikoiden alussa niin tekstissä kuin sisällysluettelossa. Nämä havaittuaan selailija ei todennäköisesti odota teoksen olevan mikään kuvin viihdyttävä selailukirja: kuviot vain typografisesti rytmittävät pääluvut erilleen toisistaan. Lukijaksi tavoitellaan siis syventyvään lukemiseen taipuvaista. Niin

sanottu suuri yleisö on kuitenkin tottunut lukemaan kielestä enimmäkseen oikeakielisyysoppaita ja kielipakinoita, joten *Who caresin* monografiamaisuus rakentaa pikemmin pohdiskelevaa kuin neuvovaa sisäistekijää.

Kirjaan tutustuja varmaan etsii vastausta kirjan alaotsikon herättämään hämmennykseen takakannesta, ja siellä heti alussa lukee lihavoituna: ”Tuhoutuuko suomen kieli?” Kirja on siis ilmeisesti tulkittava suunnatuksi niille, jotka tällaisia kyselevät – niillekö lukuisille, jotka ilmaisevat yleisönosastoissa ja radion kieliohjelmissa paheksuntansa suomen kielen rappiosta? Takakannen ensimmäistä kysymystä seuraa kaksi muuta, ja ne vahvistavat, että *Who caresin* kärkiaiheena tosiaan on huolipuhe suomen kielen tilasta: ”Osaataanko oikeaa suomen kieltä? Mitä kielenhuolto on ja milaista sen pitäisi olla?” Näin nämä kysymykset asemoidaan kielenhuollon asiaksi ja samalla yhdeksi teoksen aiheeksi. Sisäistekijäksi rakennetaan siis kielenhuollon asiantuntijaa.

Kirjaan tutustuja kenties tietää *Who caresin* tekijän Kieli-toimiston johtajaksi, mutta tätä ei teoksen kynnysteksteissä mainita – sisäistekijää ei siis rakenneta tekijän yhteiskunnallisen statuksen varaan. Sen sijaan johdannossa kerrotaan, miten television keskusteluohjelmassa erästä kielenhuoltajaa hiillostetaan kysymyksin, jotka pohjautuvat oletukselle suomen kielen huonosta jamasta. Toimittaja ei kuuntele kielenhuoltajan rauhoitteluja. Kertomus huipentuu paljastukseen, että ohjelmassa haastateltu ”epäonninen kielenhuoltaja” oli kirjan kirjoittaja, joka nyt haluaa kirjallaan sanoa sen, mikä jäi sanomatta tv:ssä. Näin luodaan sisäistekijäksi sellainen kielenhuoltaja, joka kyseenalaistaa suomen nykytilan paheksunnan – ja asiantuntijan auktoriteetilla: tekijän kerrotaan luennoineen ja kirjoittaneen kielenhuollosta paljon.

Tutustuja kenties lehteilee kirjaa edelleen: se on jaettu roomalaisin numeroin seitsemään päälukuun ja näiden alalukuihin, jotkin alaluvuista vielä alalukuihin, ja lopussa on lähdeluettelo ja sitä ennen päälukuihin liittyvät loppuviitteet. Onko *Who cares* siis tutkijalukijoille kirjoitettu tieteelli-

nen monografia, joka luo sisäistekijäksi myös kielenhuollon tutkijan: tämä etsii siitä uutta tietoa vanhan tiedon kanssa keskustellen, jäsentää aiheensa hierarkkisesti, viittailee taustateorioihin ja dokumentoi lähteensä?

Who caresin otsikkohierarkia poikkeaa tieteellisestä esitystavasta, sillä numeroituja ovat vain pääotsikot, toisin kuin esimerkiksi kielentutkimuksen monografioissa, joissa yleisesti numeroidaan kaikki otsikkoportaat. Ja vaikka teos keskustelee esimerkiksi väitöskirjojen, muiden tieteellisten monografioiden ja artikkeleiden kanssa, se viittailee myös yleistajuisiin lähteisiin, kuten kielenhuollon tiedotuslehteen *Kielikelloon*. Enemmistö loppuviitteistä antaa tekstissä käytetystä lähteestä tieteellistä esitystapaa noudattaen kirjoittajan nimen, julkaisuvuoden ja joskus sivunumeronkin, mutta seassa on myös huomautuksia, jotka on selvästi suunnattu maallikolle: ”Selkeä kieli ja kielen selkeyttäminen eivät tarkoita samaa kuin selkokieli.” *Who caresin* sisäistekijä siis keskustelee tieteen kanssa mutta maallikoiden kielellä.

Kielenkäytön moniäänisyys

Niissä *Who caresin* kynnysteksteissä, joissa on kokonaisia lauseita, toistuu tietynlainen esitystapa, jota havainnollistakoon ensimmäisen pääluvun alkutiivistelmän lopussa oleva kiteytys:

Ei ole hyvää kieltä, ei myöskään huonoa kieltä. On ihmisiä, jotka arvioivat kielen hyväksi tai huonoksi.

Kynnysteksteissä verbien ylivoimaisesti yleisimpänä moduksena on indikatiivi: *ei ole, on*. Väitteet siis esitetään varmoina ja kyseenalaistamattomina, toisin kuin jos käytettäisiin potentiaalia (*ei liene*) tai konditionaalia (*ei olisi*) tai ilmaistaisiin muuten tiedon epävarmuutta (*ehkä, todennäköisesti*) tai suhteellisuutta (*mielestäni*). Hiidenmaa on tulkinut oppikirjoja käsittelevässä väitöskirjassaan²⁰ tällaista tiedonesittämisen tapaa ammentavaksi: jossain on valmii-

den tietojen varasto, josta tietoja tuodaan oppikirjaan sellaisenaan omaksuttavaksi, jopa päntättäväksi. Onko siis *Who caresin* kynnystekstien toteavuudessa kyse autoritaarisesta tiedonesittämisestä? Kysymys on liitettävä tekstien kommunikatiiviseen tavoitteeseen: lauseet sijaitsevat yleensä päälukujen alkuun sijoitetuissa tiivistelmissä, eikä sellaisten tehtävänä ole pohtia vaan tiivistää päätekstistä olennainen iskulausemaisiksi lukuohjeiksi ja samalla herättää lukija yllättävällä odotushorisontilla.

Lukijan haastamisen voi tulkita myös tämän arvostamiseksi, ja vaikutelma vahvistuu, kun tarkastelee kynnystekstien lausetyyppejä. Edellä olevan alkutiivistelmäkatkelman aloittaa kielteinen yhdyslause, joka koostuu kahdesta päälauseesta, täydestä ja elliptisestä. Seuraa myönteinen väitelause, jossa kiistetylle väitteelle esitetään vaihtoehto. Tällaiselle kieltämisen ja myöntämisen vuorottelulle vastakkainen tiedonesittämisen strategia olisi esittää omat näkemykset pelkin myöntölausein. Tällöin esityksestä puuttuisi toinen näkemys ja se jäisi yksiaäniseksi.²¹ Moniääninen esitystapa tarjoaa lukijalle mahdollisuuden valita vaihtoehtoisten näkemysten väliltä. Martinin ja Whiten käsittein tilan tarjoamista lukijan omalle ajattelulle kutsutaan dialogisen tilan avartamiseksi.²²

Toinen tapa luoda tekstiin moniäänisyyttä ovat kysymyslauseet, kuten seuraavassa katkelmassa takakannen tekstistä, jota edellä jo sivuttiinkin:

Tuhoutuuko suomen kieli? Osataanko oikeaa suomen kieltä? Mitä kielenhuolto on ja millaista sen pitäisi olla?

Suomen kieli ei tuhoudu. Suomea osataan monipuolisemmin ja enemmän kuin koskaan ennen. Kielenhuolto on laaja sateenvarjo, jonka alle mahtuu jokapäiväiseen kielenkäyttöön kuuluva ilmausten arviointi, tekstien editointi ja muokkaus sekä varsinaisen kielenhuolto-organisaation työ. Kaikissa meissä asuu pieni kielenhuoltaja – mutta millainen kielenhuoltaja? –

Esittelyteksti alkaa usealla kysymyslauseella, ja sitten

seuraavat vastaukset kysymyksiin. Pääkysymykseen vastataan kieltolauseella, ja seuraavat lauseet voi tulkita paitasi vastauksiksi kuhunkin kysymykseen myös perusteluiksi kieltolauseen sanomalle. Kieltolauseiden tapaan kysymyslauseetkaan eivät tupsahda tyhjästä vaan kaiuttavat ajasta poimittua huolipuhetta.²³ Näin siis jälleen avataan lukijalle tila joko samastua siihen tai jättää kieli muiden huoleksi.

Kolmas tapa moniäänistää Who caresin kynnystekstejä ovat alluusioiden, interdiskursiiviset tai -tekstuaaliset viittaukset²⁴ ajallemme tyypillisiin puhetapoihin. Kirjan nimi ja yhden pääluvun sitä varioiva otsikko *Kirjakieli – mitä välii?* sekä monet muut otsikot uusiokäyttävät tunnettuja iskulauseita, aforismeja ja teosten nimiä. Esimerkiksi *Kieltä ei nähdä pilkuiltaan* nojaa sanontaan ei näe metsää puilta, *Kielen rajat ovat maailman rajat* kaiuttaa hieman muuntaen filosofi Wittgensteinin ajatusta, *Ikkunat auki Eurooppaan* on Tulenkantajien tunnuslause, *Kun on tunteet* on Maria Jotunin novelli(kokoelma)n nimi. Takakannen lause *Kaikissa meissä asuu pieni kielenhuoltaja* puolestaan kierrättää ruotsalaisen meijerifirman Arlan 1990-luvun mainoskampanjan iskulausetta *Jokaisessa meissä asuu pieni lehmä*. Sisäistekijästä syntyy alluusioiden kautta kuva sekä kansainväliset että kansalliset puheenparret hallitsevana aikalaisena, joka niitä muuntelemalla kuitenkin kyseenalaistaa iskostuneita ajattelutapoja.

Kynnystekstien *me* ja *minä*

Edellä jo sivuttiin Arlan mainoslauseen alluusiota *Kaikissa meissä asuu pieni kielenhuoltaja*. Siinä sisäistekijä ja sisäislukija liitetään yhteen pronomiinilla *me*. Monikon ensimmäisellä persoonalla viitataan aina puhujaan/kirjoittajaan, mutta se, sisältyykö viittaukseen myös kuulija/lukija, vaihtelee. Voin esimerkiksi sanoa naapurille: "Me vietetään joulu kotona, entäs te?" Tällöin *me* on eksklusiivinen, kuulijan pois sulkeva viittaus²⁵. Arla-alluusiassa näin ei ole, vaan lukijalle tarjotaan samastumisen paikka. Inklusiivisen *me*-persoonan käyttö on tarkoituksenmukaista, kun haluaa suostutella vas-

taanottajaa omalle kannalleen, kuten myös seuraavassa katkelmassa *Who caresin* toisen luvun alkutiivistelmästä:

Suojelemme luonnon monimuotoisuutta turvataksemme hyvän elämän. Miksi *emme* suojelisi kielten ja kulttuurien monimuotoisuutta?

Tässä suostuttelua sävyttää *Who caresin* kynnysteksteissä muuten harvinainen konditionaali (*suojelisi*): se esittää suojelun vaihtoehtoiseksi, ei ainoaksi mahdolliseksi asiantilaksi, ja jättää näin lukijalle varaa valita. Tähän samaan tähtää myös lauseen muotoilu kielteiseksi kysymykseksi.

Toinen *Who caresin* kynnysteksteissä viljeltyjen monikon ensimmäisen persoonan käyttötapat ovat geneeriset, yleistävät viittaukset, jollainen on muun muassa edellisen esimerkin ensimmäisessä lauseessa *Suojelemme* luonnon monimuotoisuutta turvataksemme hyvän elämän. Geneerinen viittaus sulkee sisäänsä periaatteessa kenet vain, mutta jättää kunkin itse päätettäväksi, samastuako viittausalaan²⁶ – siis jälleen yksi *Who caresissa* käytetty keino antaa lukijalle tilaa.

Yksikön ensimmäinen persoona, jota *Who caresin* kynnysteksteistä käytetään vain johdantoon sijoitetussa tosikertomuksessa, taas viittaa yksin kirjoittajaan:

Huolestunut toimittaja kysyy television keskusteluohjelmassa kielenhuoltajalta, onko suomen kieli tuhoutumassa. – Kielenhuoltaja – päättyy rauhoittavaan vastaukseen –. Toimittaja ei tyydy tähän. – Jos kielenhuoltaja ei huolestu tuhon merkeistä, hän suhtautuu tehtäväänsä vastuuttomasti.

Olin tuon keskustelun epäonninen kielenhuoltaja. Jotta aiheetta olisi pystynyt aidosti käsittelemään, olisi kameran edessä pitänyt pystyä purkamaan valtaisa määrä taustaoletuksia ennen kuin olisi pystynyt vastaamaan kysymyksiin. –

En pystyisi vieläkkään 20 sekunnissa käsittelemään tällaisia laajoja kielipohdintoja. Siksi olen kirjoittanut tämän kirjan. Useita näistä aiheistani olen käsitellyt luennoissa ja esitelmissä sekä monissa kirjoituksissa eri foorumeilla.

Käsittelen tässä kirjassa melko yleisesti suomen kielen nykytilaa. Keskityn erityisesti kirjoitettuun kieleen ja asiateksteihin; – –. Tarkastelen myös tekstien ja tekstitaitojen asemaa nyky-yhteiskunnassa. Pohdin lisäksi kielenhuollon tehtäviä ja tavoitteita – –.

Johdannon kertomus alkaa kolmannen persoonan kerroksella, jossa tapahtumia ja henkilöitä – myös kirjoittajaa – tarkastellaan ulkopuolelta; toisaalta preesens kerronnan aikamuotona kutsuu lukijaa eläytymään kerrottuun, kuin se tapahtuisi juuri nyt silmien edessä²⁷. Näin lukija voi sisäistää kuvatun tapauksen merkityksen kirjan motivoijana. Kertomuksen käännekohtassa aikamuoto vaihtuu imperfektiin ja tekijään viitataan yksikön ensimmäisessä persoonassa: *Olin tuon keskustelun epäonninen kielenhuoltaja*. Näkökulman vaihdos edelleen vahvistaa turhauttavan kokemuksen tärkeyttä kirjoittamisen motiivina. Muutos konditionaalin preesensiin ja indikatiivin perfektiin kertoo, ettei tapahtuma ole lakanut askarruttamasta: *En pystyisi vieläkaan 20 sekunnissa käsittelemään tällaisia laajoja kielipohdintoja. Siksi olen kirjoittanut tämän kirjan*. Näin tuodaan näyttämölle tekijän autobiografinen minä, jolle käsitykset kielestä ovat periaatteellisia ja henkilökohtaisia. Johdanto loppuu lukijan ohjaamiseen metatekstuaalisella tasolla: *Käsittelen tässä kirjassa – –. Tarkastelen myös – –. Pohdin lisäksi – –*. Tällaista sisäistekijää voi nimittää toimittajaminäksi, jonka tehtävänä on opastaa lukijaa tulkitsemaan tekstiä halutulla tavalla.²⁸

Teksti nimeltä P. H. – mitä sitten?

Who caresin kynnystekstien analysointi on näyttänyt, että sisäistekijällä on väliä teoksen tulkinnalle, vaikkei se olisikaan kuvin tai meriittejä luettelemalla näkyviin brändätty vaan vaivihkaisesti kirjahahmoon ja tekstiin liittyvin valinnoin esitetty. *Who cares* tarjoaa tietyille maallikoiden näkemyksille kielestä ja kielenhuollosta vaihtoehtoja, jotka pohjautuvat tieteelliseen tutkimukseen sekä tekijän asiantuntijuuteen

ja maailmankuvaan. Sen moniäänisen esitystavan voi kuitenkin tulkita lukijan puhuttelemiseksi samalta tasalta, perustellen ja keskustellen. Persoonaviittaukset vahvistavat epäautoritaarista mutta omasta näkemyksestä kiinni pitävää vaikutelmaa sisäistekijästä: kun tämän ja lukijan rajaa madalletaan me-viittauksin, minä-viittauksin kerrotulla tosikertomuksella kieltäydytään kielenhuoltajalle kulttuurissamme tarjolla olevasta kielen paheksujan roolista. Tämä kaikki ehkä osaltaan hämmensi niitä lukijoita, jotka olivat tottuneet siihen, että kielenhuoltajalla on valta ”kieltää” tai ”hyväksyä” kielen sanoja ja muotoja. Tällaisen odotuksen todensi vuonna 2014 se meteli, jonka kielilautakunnan päätös hyväksyi kirjakieleen *alkaa tekemään* -rektio *alkaa tehdä* -rektiön rinnalle nostatti.

Tietokirjan sisäistekijän analyysillä on väliä tietokirjallisuuden tutkimuksen tuoreimmalle tutkimuskohteelle, tiedonkerronnalle. Sen työkaluiksi tarjoutuu naapuritieteen puolelta luonnollisesti narratologista käsitteistöä, ja siinä sisäistekijää alempana kerrontahierarkiassa olevan kertojan analysointi on tärkeä avain kaunoteoksen ymmärtämiseen. Mutta tarvitaanko kertojaa nonfiktion selittämiseen?

Ensinnäkin tietokirjoissa kaikki ei ole kerrontaa, vaan esimerkiksi erittelyä, pohdintaa, ohjeita, ja *Who caresin* kynnys-teksteissä korostuvat iskulausemaiset tiivistykset. Tällaisten analysointiin kertojaa tuskin tarvitaan. Toisaalta tietokirjan agenda useinkin avitetaan kerronnalla. Elämäkertoissa teoksen kokonaisrakenne hahmottuu luonnostaan narratiiviseksi: mitä tapahtui ensin, mitä sitten? Tutkimustietoa yleistajuistavissa teoksissa taas kerrontaa saattaa olla tiheästikin, kun asiaa havainnollistetaan esimerkkikertomuksin ja kuvaamalla tieteenalaan ja tutkijoihin liittyviä sattumuksia ja tapaustenkulkuja.²⁹

Kertojalle ja sisäistekijälle on yhteistä se, että ne ymmärretään tekstissä luoduiksi konstruktioiksi. Mutta kun fiktion sisäistekijä on kertojan tapaan ja joskus nimeäänkin myöten fiktiivinen, tietokirjallisuudessa sen kytkös autenttiseen tekijään on suurempi. Tietotekstin on oltava totta, joten ni-

mellään julkaisevan tekijän odotetaan rakentavan tekstiin autenttista tekijää riittävästi vastaavan sisäistekijän. Niinpä kun *Who caresin* johdannossa on kertomus, se on autobiografinen tosikertomus siitä, mitä tekijälle – eräälle P. H:lle – keran tapahtui ja miten tapaus johti kirjan kirjoittamiseen. Sen analysoimiseen, että kertomus välitetään ensin kolmannen, sitten ensimmäisen persoonan kautta, ei tarvittane käsitettä kertoja – riittänee käsite kerronta ja sen näkökulmavaihtosten havainnointi. Tällöin voidaan puhua kolmannen tai ensimmäisen persoonan sisäistekijästä ja yksikön ensimmäisen persoonan viittaukset tekijään kannattaa nimetä minätekijäksi³⁰ eikä minäkertojaksi.

Hiidenmaa on kuitenkin ehdottanut, että kysymys kertojan tarpeellisuudesta tietokirjallisuuden analyysissä on sen moninaisuuden vuoksi viisasta jättää ”empiirisen tutkimuksen tarkemmin ratkaistavaksi”³¹. – Onnea matkaan, tiedonkerronnan tutkijat!

Viitteet

¹ Oppikirjojen tiedonesittämisen tavoista ks. Karvonen [Hiidenmaa] 1995; dialogistiseen perinteeseen nojaavia diskurssintutkimuksia esim. Makkonen-Craig 2005, Rahtu 2006, Juvonen 2014 ja Virtanen 2015; tietotekstien kirjoittaja- ja lukijapositivoiden lingvististä analyysia Vitikka (2018 ja tulossa); tietokirjallisuuden kertomusmuotoisuuden lingvististä analyysia ks. Hiidenmaa (tulossa), Virtanen (tulossa).

² Hiidenmaa 2018: 82, 83–86. Hiidenmaan artikkeli pohtii, miten yhdistää kielen- ja kirjallisuudentutkimuksen työkaluja tietokirjallisuuden tutkimiseen. Artikkelin aineistona ovat tietokirjojen kynnystekstit.

³ Barthes (suomeksi 1993), alkuperäinen ranskankielinen essee vuodelta 1968.

⁴ Hiidenmaa 2018: 109. Vaikka Hiidenmaa ei käytä tässä termiä sisäistekijä vaan *kirjailija*, hän tarkoittaa sitä, koska sen ”eetos ja uskottavuus rakennetaan tekstissä”. Kielentutkimuksessa, kuten paikoin Hiidenmaan omassa väitöskirjassa, sisäistekijästä käytetäänkin usein sellaisia läpinäkyvämpiä nimityksiä kuin esimerkiksi *tekstiin kirjoittunut tekijä*. Ks. Karvonen 1995: 17–19; vrt. *writer/reader in the text*, Thompson & Thetela 1995 ja Thompson 2001.

- ⁵ Hiidenmaa 2003. Hiidenmaan teosta luetaan edelleen esimerkiksi yliopistojen kurssikirjana, ja klassikon aseman saavuttaminen näkyy siinäkin, että koko nimen sijaan kirjasta käytetään yleisesti epävirallista nimeä ”Who cares”. Tätä kätevän lyhyttä nimeä käytän minäkin tässä artikkelissani.
- ⁶ Vrt. Rojola 1995: ”Teksti nimeltä R. B. – Roland Barthes ja minä”.
- ⁷ Ks. esim. Haakana & Mäntynen 2002.
- ⁸ Ks. esim. Kolehmainen 2014.
- ⁹ Hiidenmaa 2018: 90.
- ¹⁰ Ks. esim. Kress, Gunther & Theo van Leeuwen 1996, Heikkilä 2006; Jaakola 2018, Virtanen & Juvonen 2018.
- ¹¹ Esim. Virtanen, Rahtu & Shore 2018: 10–14.
- ¹² Swales 1990: 45–48; Bhatia 1993: 13–14, 29–34; Hasan 1989 [1985]: 59–68.
- ¹³ Genette 1993 [1984].
- ¹⁴ Ks. esim. Rahtu 2012 ja siinä mainitut reseptitutkimuksen lähteet.
- ¹⁵ Tammi 1992: 23.
- ¹⁶ Mm. Pietilä 1995, Rahtu 2006, Lassila-Merisalo 2009.
- ¹⁷ Tammi 1992: 11; Rahtu 2006: 190–193; Lassila-Merisalo 2009.
- ¹⁸ Alanko 2003: 218.
- ¹⁹ Hiidenmaa 2018: 91–93.
- ²⁰ Karvonen 1995.
- ²¹ Ks. esim. Hiidenmaa 2018: 101 ja Martin & White 2005: 118–120; ks. myös Karvonen 1995: 105.
- ²² Martin & White 2005: 92–104; ks. myös Virtanen 2015: 30–33.
- ²³ Vrt. esim. Mäntynen 2003.
- ²⁴ Fairclough 1992: 47, 85, 124; ks. myös Shore 2005: 48–49.
- ²⁵ Larjavaara 2007: 316–317.
- ²⁶ Helasvuo 2008.
- ²⁷ Laitinen 1998.
- ²⁸ Tieteellisten tekstien tutkimuksessa on tekijälle hahmotettu erilaisia rooleja ja tehtäviä, joita luodaan esimerkiksi yksikön ensimmäisen persoonan viittauksin. *Who caresin* tekijänroolit tulevat lähelle kolmijakoa tutkijaminä – toimittajaminä – autobiografinen minä, mutta sen roolien sisin on tutkijaminää laajempi, asiantuntija (vrt. Rahtu 2018; vrt. Sinerkari 2014).
- ²⁹ Hiidenmaan johtama Tiedonkerronta-hanke tutkii tietokirjallisuudessa hyödynnettyjä kerronnan muotoja. Ks. Hiidenmaa, Nummi & Virtanen (toim., tulossa).
- ³⁰ Rahtu 2018.
- ³¹ Hiidenmaa 2018: 107.

Lähteet

Alanko, Outi 2003: Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuudentutkimuksessa. Teoksessa Outi Alanko & Tiina Käkelä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. 207–240. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Barthes, Roland 1993: *Tekijän kuolema, tekstin syntyminen*. Suom. Lea Rojola ja Pirjo Thorell. Tampere: Vastapaino.

Bhatia, Vijay 1993: *Analysing genre. Language use in professional settings*. Essex: Pearson Education Ltd.

Fairclough, Norman 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Genette, Gérard 1993 (1984): *Paratexts*. Ranskasta englanniksi kääntänyt Jane E. Lewin. Cambridge: Cambridge University Press.

Haakana, Markku & Anne Mäntynen 2002: Rakas ärsyttävä äidinkieli. Kielestä kysyminen ja tunteet radion kieliohjelmissä. Teoksessa Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Tiina Onikki-Rantajääskö (toim.) *Äidinkielen merkitykset*. 287–311. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hasan, Ruqaiya 1989 (1985): Part B. Teoksessa M. A. K. Halliday & Ruqaiya Hasan *Language, context, and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: University Press.

Heikkilä, Elina 2006: *Kuvan ja tekstin välissä. Kuvateksti uutiskuvan ja lehtijutun elementtinä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Helasvuo, Marja-Liisa 2008: Minä ja muut. Puhujaviitteisyys ja kontekstuaalinen tulkinta. 186–206. *Virittäjä* 112.

Hiidenmaa, Pirjo 2003: *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.

Hiidenmaa, Pirjo 2018: Tekijä ja lukija tietokirjan kynnys-teksteissä. Teoksessa Toini Rahtu, Susanna Shore & Mikko T. Virtanen (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus*. 80–115. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hiidenmaa, Pirjo (tulossa): Kertomuksen kera siitä saa... Teoksessa Pirjo Hiidenmaa, Jyrki Nummi & Mikko T. Virtanen (toim.) *Tekijät, kertomukset ja totuudet. Median ja tietokirjallisuuden analyyssejä*.

Hiidenmaa, Pirjo, Jyrki Nummi & Mikko T. Virtanen (toim., tulossa): *Tekijät, kertomukset ja totuudet. Median ja tietokirjallisuuden analyyssejä*.

Jaakola, Minna 2018: Tietäminen argumentoinnin resurssina. Tietysti, tietenkään ja ei tietenkään lukijakommenteissa. Teoksessa Toini Rahtu, Susanna Shore & Mikko T. Virtanen (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus*. 145–178. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Juvonen, Riitta 2014: *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsingin yliopisto.

Karvonen, Pirjo 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kolehmainen, Taru 2014: *Kielenhuollon juurilla. Suomen kielen ohjailun historiaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kress, Gunther & Theo van Leeuwen 1996: *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

Laitinen, Lea 1998: Dramaattinen preesens poeettisena tekona. Teoksessa Lea Laitinen & Lea Rojola (toim.): *Sanan voima. Keskusteluja performatiivisuudesta*. 81–136. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Larjavaara, Matti 2007: *Pragmasemantiikka*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Lassila-Merisalo, Maria 2009: *Faktan ja fiktion rajamailla. Kاونokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä*. Jyväskylän yliopisto.

Makkonen-Craig, Henna 2005: *Toimittajan läsnäolo sanomalehtitekstissä. Näkökulmia suomen kielen dialogisiin passiivilauseisiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Martin, James R. & Peter R. R. White 2005: *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.

Mäntynen, Anne 2003: *Miten kielestä kerrotaan. Kielijuttujen retoriikkaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Pietilä, Veikko 1995: *Kertomuksia uutisista, uutisia kertomuksista. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä*. Tampereen yliopisto.

Rahtu, Toini 2006: *Sekä että. Ironia koherenssina ja inkohereenssina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rahtu, Toini 2012: Lingvistinen reseptioanalyysi tekstilajitutkijan palveluksessa. Teoksessa Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. 433–450. Helsinki: Gaudeamus.

Rahtu, Toini 2018: Tutkimustekstin minätekijä. Teoksessa Toini Rahtu, Susanna Shore & Mikko T. Virtanen (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus*. 41–79. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rojola, Lea 1995: Teksti nimeltä R. B. – Roland Barthes ja minä. Teoksessa Pirjo Lyytikäinen (toim.) *Subjekti, minä, itse. Kirjoituksia kielestä, kirjallisuudesta, filosofiasta*. 80–105. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Shore, Susanna 2005: Referoinnista projektioon ja metarepresentaatioon. Teoksessa Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. 44–82. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Sinerkari, Armi 2014: ”Tarkasteluni kohteena on”. Yksikön ensimmäisen persoonan käyttö tieteellisessä artikkelissa. Helsingin yliopiston pro gradu -tutkielma.

Swales, John 1990: *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Tammi, Pekka 1992: *Kertova teksti. Esseitä narratologiasta*. Helsinki: Gaudeamus.

Thompson, Geoff 2001: *Interaction in academic writing. Learning to argue with the reader*. 58–78. *Applied Linguistics* 22.

Thompson, Geoff & Puleng Thetela 1995: *The sound of one hand clapping. The management of interaction in written discourse*. 103–127. *Text* 15.

Virtanen, Mikko T. 2015: *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Virtanen, Mikko T. (tulossa): Kertomuslajit tietokirjallisessa tarinankerronnassa. Analyysissä Hanskin Tutkimusmatkoja saarille. Teoksessa Pirjo Hiidenmaa, Jyrki Nummi & Mikko T. Virtanen (toim.) *Tekijät, kertomukset ja totuudet. Median ja tietokirjallisuuden analyysijä*.

Virtanen, Mikko T. & Riitta Juvonen 2018: Moniäänisyys, vuorottelu ja kerronta. Alisteisen interrogatiivilauseen sisältävät rakenteet blogivuorovaikutuksessa. Teoksessa Toini Rahtu, Susanna Shore & Mikko T. Virtanen (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus*. 179–213. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Virtanen, Mikko T., Toini Rahtu & Susanna Shore 2018: Kirjoitetun vuorovaikutuksen moninaisuus ja erityisyys. Teoksessa Toini Rahtu, Susanna Shore & Mikko T. Virtanen (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus*. 9–38. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Vitikka, Elina 2018: Hyperlinkkien funktiot ja kirjoittaja- ja lukijapositiot. 161–186. *Virittäjä* 2 (122).

Vitikka, Elina (tulossa): Läsnaöloa, kokemuksiä ja vuoropuhelua – tekijäviitteiset persoonamuodot omakohtaisessa tietokirjassa. Teoksessa Pirjo Hiidenmaa, Jyrki Nummi & Mikko T. Virtanen (toim.) *Tekijät, kertomukset ja totuudet: Median ja tietokirjallisuuden analyyssejä*.

Pirkko Nuolijärvi

Iloa kielestä – omasta ja muiden

Miten voimme parantaa kielellisten oikeuksien toteutumista Suomessa?

Suomen kielilainsäädäntö, hallituksen kielikertomus, eri kieliä käsittelevät toimintaohjelmat, yliopistojen kielistrategiat, opetus-suunnitelmat ja erilaiset ohjeistukset kielellisten oikeuksien toteuttamiseksi sisältävät paljon velvoitteita, ehdotuksia ja suosituksia, mutta toimeenpano ja käytännön toiminta ratkaisevat lopulta, millaiset mahdollisuudet yksilöillä ja ryhmillä on käyttää ja kehittää omia kieliään tai opiskella uusia kieliä. Tässä artikkelissa kohdistan katseen siihen, mikä Suomessa näyttää olevan kohtuullisen hyvin, ja erityisesti niihin kielipoliittisen toiminnan kohtiin, jotka kaipaavat kohennusta. Keskeinen kysymys on, mitkä ryhmät voivat eri yhteyksissä tehdä työtä kielellisten oikeuksien toteuttamiseksi. Kielipoliittikan käsite on tässä ymmärretty siis niin, että se on syvälle menevää arjen toimintaa, ei vain poliitikkojen päätösten varassa. Päättäjien vastuuta ei kuitenkaan pidä sivuuttaa, koska he luovat puitteet eri tasojen kielipoliittisille ratkaisuille.

Lainsäädäntöä, toimintaohjelmia ja suunnitelmia

Suomen perustuslain¹ mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa kielen perusteella eri asemaan (6 §). Saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (17 §). Suomen- ja ruotsinkielisten², saamelaisten³ ja viittomakielisten⁴ oikeudet on turvattu lailla. Ylimmät laillisuusvalvojat ovat eduskunnan oikeusasiamies ja valtioneuvoston oikeuskansleri. Oikeuskanslerille voi kannella, jos katsoo viranomaisen, virkamiehen tai muun julkista tehtävää hoitavan menettelleen virheellisesti tai jättäneen velvollisuutensa täyttämättä.⁵ Oikeuskansleri voi myös oma-aloitteisesti ottaa esimerkiksi tiedotusvälineissä esiin tulleita asioita tutkittavaksi. Yhdenvertaisuusvaltuutettuun voi olla yhteydessä, jos on kokenut tai havainnut syrjintää kieleen liittyvän syyn perusteella.

Hallitus antaa vaalikausittain kertomuksen kielilainsäädännön soveltamisesta. Tätä kirjoitettaessa tuorein kertomus on vuodelta 2017. Siinä käsitellään Suomen kielioloja, kieliä koskevia säädösmuutoksia ja hankkeita, kieli-ilmapiiiriä, kielellisten oikeuksien toteutumista sosiaali- ja terveydenhuollossa, kielellisten oikeuksien toteutumista valtion omistamissa yhtiössä sekä tulevaisuuden mahdollisuuksia kielellisten oikeuksien näkökulmasta, erityisesti kotouttamista ja digitalisaatiota.⁶ Kertomuksen valmistelussa keskeinen rooli on oikeusministeriön yhteydessä toimivalla kieliasiaien neuvottelukunnalla. Kun toimin vuoteen 2016 saakka neuvottelukunnan varapuheenjohtajana, pyrkimyksenämme oli kertomus kertomukselta lisätä tietoa eri ryhmien kielioloista, ei vain suomen- ja ruotsinkielisten asemasta. Tämä suuntaus on jatkunut tuoreimmassa kertomuksessa ja nykyisessä neuvottelukunnassa, jonka puheenjohtajana vuosina 2016–2020 on Pirjo Hiidenmaa.

Kotimaisen seurannan lisäksi vähemmistökielten kielioloja seuraa myös Euroopan neuvosto alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan

puitteissa. Peruskirjan määräysten kansallisesta täytäntöönpanosta raportoidaan periaatteessa kolmen vuoden välein neuvostolle, jonka asiantuntijakomitea antaa suosituksen määräaikaisraportin ja muiden tietojen perusteella, ja Euroopan neuvoston ministerikomitea vahvistaa lopulliset suositukset. Suomen viidennen raportin jälkeen lokakuussa 2018 ministerikomitea suositteli, että ”Suomen viranomaiset

- edelleen vahvistavat saamenkielistä opetusta myös saamelaiden kotiseutualueen ulkopuolella, erityisesti myöntämällä pysyvän rahoituksen kielipesille ja aikuiskoulutukselle;
- ryhtyvät lisätoimiin varmistukseksi ruotsin- ja saamenkielisten sosiaali- ja terveyspalvelujen saavutettavuuden;
- lisäävät ja parantavat romanikielisten opettajien koulutusta, laajentavat romanikielisen oppimateriaalin tuotantoa ja lisäävät romanikielen opetustarjontaa;
- ryhtyvät toimiin lisätäkseen tietoisuutta Suomen alueellisista kielistä ja vähemmistökielistä sekä suvaitsevuutta niitä kohtaan.”⁷

Suosituksien osoittavat, missä ovat tarkimmin raportoitujen ruotsin ja saamen kielten kipeimmät kohdat. Peruskirjan raporttien ja käsittelyn yksityiskohtia on eri maissa myös kritisoitu, eikä aina ole takeita siitä, että viranomaiset ottavat suositukset riittävästi huomioon. Raporttien merkitys kansallisella tasolla voi kuitenkin olla tärkeä, koska niitä laadittaessa ja ministerineuvoston asiantuntijaryhmän kuulemiseen valmistauduttaessa on mahdollista nostaa systemaattisesti esille niitä kohtia, jotka jatkuvasti kaipaavat huomiota ja parannusta.

Useille kielille on tehty 2000-luvun aikana toimintaohjelmia ja strategioita, jotka sisältävät sekä kulloisenkin ajankohdan analyysia että ehdotuksia eri tahoille.⁸ Osa suosituksista on painunut unhoon, osa on saanut vastakaikua. Esimerkiksi vuonna 2009 julkaistun *Suomen kielen tulevaisuus*-ohjelman suosituksista kantavimpia ovat olleet suomenkielistä termistöä ja viranomaiskielen parantamista koskevat ehdotukset. Tieteen termipankki⁹ on saanut tekijöikseen mo-

nien alojen tutkijoita, ja siellä on termistöä sähkötekniikasta ja geofysiikasta taloustieteisiin ja historiaan. Runsaimmin termistöä on tätä kirjoitettaessa biologiasta ja kielitieteestä, mutta termien määrä lisääntyy koko ajan muillakin aloilla. Viranomaiskielen kehittämiseksi taas Kotimaisten kielten keskus tekee jatkuvasti tiivistä yhteistyötä viranomaisten kanssa ja tarjoaa asiantuntija-apua verkossa ja kasvokkaissa yhteydenpidossa.¹⁰ Tässä työssä myös Pirjo Hiidenmaa on ollut aktiivisesti mukana toimiessaan Kotimaisten kielten (tutkimus)keskuksen tutkijana ja kielenhuolto-osaston johtajana vuosina 1993–2006. Vuodesta 1998 alkaen meillä oli työtovereina mahdollisuus keskustella kielipolitiikan kysymyksistä, oli sitten kysymys kielen statuksesta tai korpuksesta eli kielenhuollon toiminnan kohteesta.

Yliopistolaissa¹¹ säädetään yliopistojen opetus- ja hallintokielestä, ja lähes kaikki Suomen yliopistot ovat laatineet kielistrategian. Lait ja strategiat ovat selväsanaisia, mutta käytäntö on joskus sumea, kuten myöhemmin tulee puheeksi. Sumeus tarkoittaa sitä, että englannin kieltä käytetään tutkinto-opetuksessa ja jopa hallinnossa joskus yksinomaisesti, eikä näissä tapauksissa siten noudateta Yliopistolain säädöksiä.

Oman kielen tai omien kielten oppimisen ja ylläpidon kannalta merkittävässä roolissa on peruskoulu ja sen jälkeinen opintie. Opetussuunnitelmissa on määritelty vuosiluokittain opetuksen tavoitteet.¹² Silloin kun oppilaan oma kieli on jokin muu kuin kansalliskieli, hänen äidinkielen opetuksensa on perusopetusta täydentävää opetusta, joka ei sisälly opetussuunnitelman perusteisiin. Tämä järjestely ei ole hyvä, koska äidinkielen opetus järjestetään usein muun opetuksen jälkeen ja pitkän koulupäivän päätteeksi.

Aikuisille maahanmuuttajille keskeinen kysymys on, miten heillä on mahdollisuus hankkia suomen tai ruotsin kielen taito pystyäkseen toimimaan Suomen yhteiskunnassa ja päästäkseen kiinni työelämään. Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman¹³ keskeisenä osana on suomen tai ruotsin kielen taidon hankkiminen. Lisäksi työllistymiskoulu-

tukseen kuuluu näiden kielten opiskelua, ja myös työnantajat järjestävät kielikoulutusta.

Kuten edellä on käynyt ilmi, Suomessa on varsin hyvät lähtökohdat oppia ja pitää yllä omaa kieltä. Lait, strategiat, ohjelmat ja suunnitelmat ovatkin välttämättömiä, mutta niiden toimeenpano ja käytännön toiminta ratkaisevat sen, millaiset mahdollisuudet ihmisillä on käyttää ja kehittää omia kieliään tai opiskella uusia kieliä. Maailma ei ole valmis, kun jokin on kirjattu paperille, vaan työtä kielilojen parantamiseksi on tehtävä jatkuvasti. Sanan täytyy tulla lihaksi.

Mitä voimme tehdä?

Tässä luvussa otan esille eräitä seikkoja, joiden kohdalla suomalaisen kieliyhteisön tulee olla valppaana. Kaikkea tarpeellista parannettavaa ei ole mahdollista käsitellä tässä yhteydessä, mutta nostan esille sellaisia kysymyksiä, jotka nähdäkseni juuri nyt ovat keskeisiä ja ajankohtaisia ja vaativat huomiota päättäjiltä kaikilla tasoilla.

Kansalliskielet suomi ja ruotsi

Viime vuosina suomen kieltä koskeva keskustelu on ollut kaksijakoista. Yhtäältä on iloittu siitä, että suomen kielen käyttäjiä on yhä enemmän, suomeksi kirjoitetaan paljon erilaisia tekstejä ja puhutun suomen variaatio on rikasta. Toisaalta sekä kielen asiantuntijat että monet maallikot ovat huolestuneina seuranneet suomen kielen käyttöalan kapeutumista ja korostaneet, että yliopistoissa ja liike-elämässä tulisi pitää huolta Suomen kansalliskielistä.

Huoli suomen ja ruotsin kielen tilasta on aiheellinen samoin kuin huoli siitä, missä määrin erikieliset suomalaiset voivat käyttää omia kieliään. Suomen kielen lautakunta esitti syksyllä 2018, että valtion tulisi laatia kansallinen kielipoliittinen ohjelma.¹⁴ Kaikkia kieliryhmiä koskevan strategian tarpeellisuutta esitettiin myös jo suomen kielen toimintaohjelmassa *Suomen kielen tulevaisuus* vuonna 2009.¹⁵ Tällaista

strategiaa ei valtio ole nähnyt tarpeelliseksi tehdä. Sen sijaan vuonna 2012 valmisteltiin tuolloisen pääministerin Jyrki Kataisen johdolla valtioneuvoston *Kansalliskielistrategia*, joka keskittyi nimensä mukaan kansalliskieliin ja erityisesti suomen ja ruotsin kielen suhteeseen. Strategia on konkreettinen ja toimintaa ohjaava, mutta kokonaisvaltainen kielistrategia se ei tietenkään ole, koska se koskee vain suomea ja ruotsia ja niiden suhdetta.

Kun suomen kieli on Suomessa kaikilla elämänaloilla käytettävä kieli ja sillä on suhteellisen paljon käyttäjiä, sillä ei luulisi olevan hätää. Silti kansainvälisyyden nimissä on alettu käyttää englantia yhä laajemmin silloinkin, kun se ei ole tarpeen. Omasta kielestä luopuminen ei ole kansainvälisyyttä, vaan kansainvälisyyttä ja kielellisen diversiteetin ylläpitoa on se, että huolehditaan oman kielen käytöstä ja osataan samalla muita kieliä. Jos yliopistot siirtyvät yhä enemmän englanninkieliseen opetukseen, se vaikuttaa koko yhteiskuntaan, kun tulevat työntekijät eivät enää hallitse oman alansa suomea. Yhteiskunnan toiminnan kannalta on olennaista, että jokainen osaa kommunikoida suomeksi omalla alallaan myös tulevaisuudessa. Suomi ja muut kielet voivat elää rinnakkain, ja tämän rinnakkaiskielisyyden ylläpito on yliopiston päättävien elinten vastuulla. Se, että omaa kieltä käytetään monipuolisesti muiden rinnalla, on myös oppimisen kannalta olennainen asia. Olisi toivottavaa, että suomenkielinen tiedeyhteisö ei söisi kieltään ja estäisi sen käyttämistä. Pirjo Hiidenmaa kirjoitti vuonna 2003:

Kielet eivät kuole siten, että ne hiljakseen heikkenisivät ja rappeutuisivat elinkelvottomiksi. Ne kuolevat siihen, että niitä ei käytetä. Käyttömahdollisuudet eivät synny ja häviöitä itsestään, vaan politiikan ja talouden päätökset estävät tai luovat mahdollisuuksia.¹⁶

Vaikka ruotsin kielellä on perustuslain ja kielilain mukaan samanlainen asema kuin suomen kielellä ja vaikka Suomessa on ruotsinkielisille omat koulut, korkeakoulut, kulttuuri-

laitokset ja media, ruotsinkieliset kohtaavat yhä enemmän niitä tilanteita, jolloin he eivät saa palvelua omalla kielellä ja jolloin kielen käyttöala kapeutuu. Kieli-ilmapiiirin kiristyessä myös ruotsinkielisten halu käyttää omaa kieltään julkisilla paikoilla on vähentynyt. Näitä asioita on tuotu esiin monissa tutkimuksissa ja selvityksissä.

Sosiaali- ja terveydenhoidon alueella ongelmat ovat usein kipeimmät. Sekava sotevalmistelu ei ole ollut omiaan vakuuttamaan, että ruotsinkielisten palvelut myös säilyvät. Tämä vaatii palvelun järjestäjältä ja palvelua valvovalta viranomaiselta huolellista paneutumista myös kielellisiin oireuksiin.

Ruotsin kielen rooli Suomessa on myös suomenkielisten asia. Siten ne suomenkieliset, jotka käyttävät ruotsia, voivat vaikuttaa koko Suomen yhteisössä vallitseviin asenteisiin ja vahvistaa kuvaa siitä, että ruotsi on luonnollinen osa suomalaista kielimaisemaa. Vielä tärkeämpää on se, että myös suomenkieliset osaavat käyttää ruotsia työssään, mikä helpottaisi kaksikielisen työvoiman saantia työpaikoille. Kaksikielinen opetus jo varhaisessa vaiheessa olisi omiaan helpottamaan tätä, ja suomenkieliset ovat tästä mahdollisuudesta kiinnostuneita. Ratkaisut edistyvät kuitenkin hitaasti myös siksi, että osa ruotsinkielisen yhteisön jäsenistä pelkää enemmistökielen tunkeutumista ruotsinkielisten lasten koulupäivään eikä ole halukas tukemaan kaksikielisten koulujen perustamista.¹⁷

Saamen kielet

Saamen kielilaki on taannut saamelaisten kotiseutualueella asuville kielelliset oikeudet, ja saamelaiset itse ovat aktiivisesti edistäneet sitä, että oma kieli siirtyy myös seuraaville sukupolville. Keskeinen kysymys on, miten saamelaisten omien kielten käyttöä voi vahvistaa kotiseutualueen ulkopuolella. Myönteistä kehitystä osoittaa, että Helsingissä käynnistyi ensimmäinen saame-suomiluokka Pasilan koulussa syksyllä 2018.¹⁸ Myös Oulussa, jossa on varhaiskasva-

tusta ainakin pohjoissaameksi, on suunnitteilla kaksikielinen luokka syksystä 2019. Tämä on hyvä malli kaikille niille kunnille, joissa saamelaislapsia nykyisin asuu.

Saamelaisalueella monet saamelaiset, jotka kerran ovat kielensä menettäneet, ovat aikuisena opiskelleet sitä uudelleen. Myös kielipesätoiminta on kannustanut lasten vanhempia opiskelemaan saamea. Saamen kielen ja kulttuurin tutkimus ja opetus on aktiivista korkeakoulutasolla, erityisesti Oulun yliopistossa ja Saamelaisalueen koulutuskeskuksessa Inarissa. Kuten Euroopan neuvoston ministerineuvoston suosituksetkin painottavat, taloudellinen tuki aikuiskoulutukselle ja kielipesille on äärimmäisen tärkeää. Tästä vastuu kuuluu niin valtion kuin kuntienkin elimille.

Koulutus ei ole ainoa tukea vaativa asia, vaan sosiaali- ja terveystalvelujen saanti omalla kielellä on ratkaiseva kaikenikäiselle saamenkieliselle väestölle, mutta varsinkin vanhimille, joille jokin saamen kielistä on ollut ensimmäinen kieli. Viranomaisen tietoisuutta saamenkielisten kielellisistä oikeuksista tulee vahvistaa ja sen lisäksi tukea myös sitä, että suomenkieliset opiskelevat saamea voidakseen työskennellä saamelaisalueen sosiaali- ja terveydenhuollon piirissä. Yksityisille alan yrityksille tulee kilpailutustilanteessa tehdä selväksi, mitä kielelliset oikeudet käytännössä tarkoittavat. Niiden huomioon ottaminen on osa hyvää hoivaa.

Romanikieli, karjalan kieli ja Suomen viittomakielet

Romanikieli mainitaan Suomen perustuslaissa, mutta sillä ei ole omaa lakia. Tämän aikaansaaminen on pitkään ollut romanien tavoitteena, ja lain laatimista myös monet suomenkieliset tukevat. Lain perusteluna on se, että myös romanikieli on vuosisatoja ollut osa suomalaista kielimaisemaa, ja se, että romanikieli on Suomessa erittäin uhanalainen. Vain kolmannes romaneista käyttää romanikieltä.¹⁹ Tärkeää on myös se, että romaniperheiden lapset saavat romanikielen opetusta peruskoulussa ja että romanikielen ja -kulttuurin

opintoja vahvistetaan Helsingin yliopistossa ja saadaan siten lisää romanikielen asiantuntijoita eri tehtäviin. Kuntien ja koulujen rooli opetuksen tarjoamisessa on jälleen keskeinen.

Karjalan kieli, joka on Suomessa autoktoninen eli kotopeäinen kieli, oli pitkään suomalaisessa yhteiskunnassa vaiettu ja vaiennettu kieli, kuten Anneli Sarhimaa kuvaa teoksessaan Suomen karjalankielisistä.²⁰ Karjalan kielen tulisi olla yksi perustuslaissa mainituista kielistä samoin kuin muut Suomessa pitkään käytetyt kielet. Lain muuttamisesta voi päättää ylin lainsäätäjä, eduskunta. Karjalankieliset tarvitsevat tämän tunnustuksen ja muuta yhteiskunnan tukea, jotta kieli säilyisi myös tuleville polville.

Viittomakielinen yhteisö on tehnyt kieltään tunnetuksi monissa yhteyksissä, ja ennakkoluulot kuuroja kohtaan ovat varmasti vuosien mittaan vähentyneet. Suomen kaksi viittomakielistä ryhmää, suomalaisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen käyttäjät ovat pitkään joutuneet puolustamaan kieltään, kun osa lääkärikunnasta neuvoo jättämään viittomakielen käytön sisäkorvaistutteen asettamisen jälkeen. Istute ei kuitenkaan toimi esimerkiksi hälyisessä tilanteessa, jolloin viittomakieltä taitamaton ihminen jäisi vaille kommunikaation mahdollisuutta. Vaikka ihmisellä olisi sisäkorvaistute, häneltä ei sen vuoksi pidä kieltää viittomakielen käyttöä, sehän on asianomaisen henkilön ensikieli. Tässäkin kohden eri ammattikuntien kielellistä tietoisuutta tulisi lisätä, jotta ei annettaisi merkillisiä neuvoja tai suorastaan kiellettäisi oman kielen käyttöä. Vaikka viittomakielisten elämä on teknologisen kehityksen ansiosta monella tavoin helpottunut, tarvitsee viittomakielinen yhä asianmukaista tulkkaustukea asioitaessa kuulevien kanssa.

Muut vähemmistökielet

Vähemmistökielten säilymisen kannalta on tärkeää, että lapset ja nuoret voivat käyttää ja opiskella omaa kieltään ja parhaimmillaan omalla kielellään. Oman äidinkielen ope-

tukseen osallistui syksyllä 2017 yhteensä 18 855 oppilasta. Eniten oli venäjänkielisiä (5 193), somalinkielisiä (2 321), arabiankielisiä (2 198) ja vironkielisiä (1 348) oppilaita. Opetusta tarjosi 80 järjestäjää 57 kielessä.²¹ Luvut osoittavat, että on todennäköisesti vielä paljon kouluja, jotka eivät tarjoa oman äidinkielen opetusta, joten kunnilla ja kouluilla on tehtävää.

Erikielisten lasten ja nuorten opetuksesta ja kotoutumiskoulutuksesta sekä maahanmuuttajien tilanteesta saa hyvän kokonaiskuvan 2013 julkaistusta *Muuttajat*-teoksesta.²² Sen jälkeiset muutokset ovat vain vahvistaneet käsitystä siitä, että oman kielen ja maan kielten hyvät oppimismahdollisuudet ovat yksi keskeinen tapa vähentää yhteiskunnasta syrjäytymistä.

Lopuksi

Suomen kielioloissa on paljon hyvää, ja moni asia on vuosien varrella edistynyt. Hyvää kannattaa vahvistaa. Valtakieltä käyttävät suomenkieliset päättäjät ja kaikki toimijat ovat suotuisien puitteiden luomisesta paljosta vastuussa, mutta erikielisten omat yhteisöt vaikuttavat lopulta siihen, miten oma kieli pysyy hengissä ja siirtyy seuraaville sukupolville. Monikielisyys ja sen luonnollisena pitäminen on hyödyksi ja iloksi kaikille. Kirjoitin lähes 30 vuotta sitten, vuonna 1991, artikkelin Monikielinen Suomi, jonka lopetin seuraavaan tapaan:

*Vasta silloin suomenkielinen enemmistö on ymmärtänyt jotakin olennaista äidinkielen merkityksestä ihmiselle, kun lakkaamme puhumasta siitä, miten erikieliset ”rikastuttavat meidän kulttuuriamme”, niin kuin sanonta kuuluu. Erikieliset, omissa maissaan usein paljon kärsineet ihmiset tai Suomessa vanhaan asuneet vähemmistöt eivät nimittäin ole täällä ollakseen suomenkieliselle kansanosalle kielensä ja kulttuurinsa ilmaisia mannekiineja. Jokainen on täällä oman elämänsä, ei suomenkielisten elämän takia.*²³

Yhteisön elämä on vuorovaikutusta. Monikielisyttä ei tarvitse ihannoida eikä myöskään pelätä; se kuuluu olennaisena osana yhteiskunnan elämään ja näyttäytyy eri ihmisten kielellisessä kanssakäymisessä eri tavoin. Kieli-ilmapiirin kannalta on hyväksi, jos suhtaudumme eri kielten olemassa-oloon rauhallisesti ja avoimin mielin. Monella kielellä pääsee useamman asian äärelle. Siksi siitä on syytä tuntea iloa. Vastakkainasettelujen ja ennakkoluulojen sijasta voimme tarkastella monikielisyttä niin kuin Zachris Topelius tarkasteli kaksikielisyttä Maamme kirjassa vuonna 1875:

Tämä maa on minun isänmaani. Jos nimitän sitä suomen kielellä S u o m e k s i tai ruotsalaisella nimellä F i n l a n d, se on kuitenkin aina sama maa. Kaikki sen pojat ja tyttäret ovat y k s i k a n s a, puhukoot mitä kieltä hyvänsä.”²⁴

Muutettavat muuttaen: Kaikki Suomessa asuvat ihmiset ovat yksi kansa, puhukoot mitä kieltä hyvänsä. Tämän ymmärtäminen on tärkeämpää kuin kenties koskaan aikaisemmin.

Viitteet

¹ Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki> [Luettu 10.1.2019].

² Kielilaki 6.6.2003/423. Osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kielilaki> [Luettu 10.1.2019].

³ Saamen kielilaki 15.12.2003/1086. Osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20031086?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=%20saamen%20kielilaki%20> [Luettu 10.1.2019].

⁴ Viittomakielilaki 10.4.2015/359. Osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150359?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=viittomakielilaki> [Luettu 10.1.2019].

⁵ Oikeuskansleri on ottanut kantaa esimerkiksi siihen, että vain englanninkielinen nimi viranomaisen toimintayksikön nimityksenä ei ole kielellisiä oikeuksia eikä hyvää hallintoa koskevan sääntelyn mukainen. Oikeuskansleri on myös todennut, että yliopistojen englanninkielinen opetus ei saa olla niin laajaa, että suomenkielinen opetus vaarantuu.

Oikeuskanslerin ratkaisuksista on tietoa vuosittaisissa kertomuksissa. Osoitteessa: <https://www.okv.fi/fi/oikeuskansleri/oikeuskanslerin-kertomuscscopy/> [Luettu 12.1.2019].

⁶ *Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2017*. Osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-463-4> [Luettu 12.1.2019].

⁷ Suomen määräaikaisraportit ja suositukset ovat ulkoministeriön sivuilla. Osoitteessa: https://um.fi/euroopan-neuvoston-voimassa-olevat-ihmisoikeussopimukset/-/asset_publisher/7eBEhF08kjVG/content/alueellisia-kielia-tai-vahemmistokielia-kokeva-eurooppalainen-peruskirja-1992- [Luettu 12.1.2019].

⁸ *Toimintaohjelmat Suomen kielen tulevaisuus* (2009), *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland* (2003), *Romanikielen kielipoliittinen ohjelma* (2009) ja *Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma* (2010) ovat Kotimaisten kielten keskuksen sivuilla. Osoitteessa: https://www.kotus.fi/kielitieto/kielipoliittikka/suomen_kielipoliittiset_ohjelmat [Luettu 10.1.2019]. Kansalliskielistrategia (2012) on valtioneuvoston sivuilla, Osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-001-8> [Luettu 10.1.2019].

⁹ Tieteen termipankin etusivulla on luettelo niistä aloista, jotka vuoden 2019 alkuun mennessä ovat tulleet mukaan kokoamaan termistöään pankkiin. Osoitteessa: <http://tieteentermipankki.fi/> [Luettu 12.1.2019].

¹⁰ Virkakieltä koskevaa aineistoa on Kotimaisten kielten keskuksen sivuilla runsaasti, ja se on vapaasti kaikkien käytössä. Osoitteessa: <http://www.kotus.fi/kielitieto/virkakieli> [Luettu 12.1.2019].

¹¹ Yliopistolaki 24.7.2009/558. Osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=yliopistolaki> [Luettu 12.1.2019].

¹² Opetussuunnitelman perusteet 2014 ovat luettavissa Opetushallituksen sivuilla. Osoitteessa: <https://www.oph.fi/ops2016/perusteet> [Luettu 12.1.2019].

¹³ Aikuisten kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet, joissa on tarkasteltu myös suomen tai ruotsin opintojen osuutta, ovat Opetushallituksen sivuilla. Osoitteessa: https://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf [Luettu 12.1.2019].

¹⁴ Osoitteessa: https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen_kielen_lautakunnan_suosituksia/kannanotot/suomi_tarvitsee_pikaisesti_kansallisen_kielipoliittisen_ohjelman [Luettu 10.1.2019].

¹⁵ *Suomen kielen tulevaisuus* 2009: 223.

¹⁶ Hiidenmaa 2003: 54.

¹⁷ Ks. esim. Sundman 2013 ja Tainio & Harju-Luukkainen 2013.

¹⁸ Osoitteessa: <https://yle.fi/uutiset/3-10346496> [Luettu 10.1.2019].

¹⁹ Ks. Hedman 2017: 71–74.

²⁰ Sarhimaa 2017.

²¹ *Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot*. Osoitteessa: https://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus [Luettu 10.1.2019].

²² Ks. Martikainen, Saukkonen & Säävälä (toim.) (2013).

²³ Nuolijärvi 1991: 30.

²⁴ Topelius (1929 [1875]): 17.

Lähteet

Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2017: Hallituksen julkaisusarja 8/2017. Helsinki, Valtioneuvoston kanslia. Osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-463-4> [Luettu 12.1.2019].

Hedman, Henry 2017: *Suomen Romanikieli. Kenttäselvitys romanikielen asemasta, kielitaidosta ja kieliasenteista Suomessa. A field survey on the Romani status, proficiency, and language attitudes in Finland*. Helsinki, Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten kielten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitos.

Hiidenmaa, Pirjo 2003: *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.

Martikainen, Tuomas, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.) 2013: *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.

Nuolijärvi, Pirkko 1991: Monikielinen Suomi. Teoksessa Tapani Lehtinen & Susanna Shore (toim.): *Kieli, valta ja eriarvoisuus*. 11–32. Kieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2017. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Osoitteessa: https://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus [Luettu 10.1.2019].

Sarhimaa, Anneli 2017: *Vaietut ja vaiennetut. Karjalankieliset karjalaiset Suomessa*. Tietolipas 256. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Sundman, Marketta 2013: *Tarvitaanko Suomessa kaksikielisiä kouluja? Selvitys kaksikielisten koulujen eduista ja haitoista suomenkielisten ja ruotsinkielisten kannalta*. Magma-studier 4. Helsinki: Ajatushautomo Magma.

Tainio, Liisa & Heidi Harju-Luukkainen (toim.) 2013: *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Topelius, Z. 1929 [1875]: *Maamme kirja. Lukukirja Suomen alimmille oppilaitoksille*. 33., korjattu painos. Porvoo: WSOY.

Yle Uutiset (14.8.2018) Saame-suomiluokka aloitti Helsingissä – Ensimmäisenä koulupäivänä suoraan opettajan syliin. Osoitteessa: <https://yle.fi/uutiset/3-10346496> [Luettu 15.1.2019].

Anne Mäntynen

Tietoa suomeksi

Mitä kääntäjät ajattelevat tietokirjallisuuden suomentamisesta?

Tietokirjoja suomennetaan paljon mutta suomennosten tarkkaa määrää on vaikea selvittää. Osa suomennoksista on akateemista tietokirjallisuutta, jonka kääntäminen on tärkeää muun muassa suomenkielisen termityön kannalta. Toisaalta akateemisten tietokirjojen kääntäminen on myös kääntäjille toisinaan haastavampaa. Mitä kääntäjät itse sanovat tällaisen kirjallisuuden suomentamisesta? Millainen on hyvä tietokirjasuomennos?

Aluksi

Tietokirjoja julkaistaan Suomessa paljon, mutta niitä tutkitaan vähän, totesi Pirjo Hiidenmaa vuonna 2006.¹ Vaikka toteamuksesta on vierähtänyt yli kymmenen vuotta ja tietokirjallisuus on tällä välin saanut oman professuurinsa Helsingin yliopistoon, väite pitää edelleen osin paikkansa. Akateemista tutkimusta nimenomaan suomalaisesta tietokirjallisuudesta on ollut vähänlaisesti, vaikka tietokirjallisuutta eri näkökulmista käsitteleviä, pääosin yleistajuisia teoksia ja artikkeleita onkin ilmestynyt.² Ensimmäiset nimenomaan tietokirjallisuuden oppituiolin piirissä tehdyt

väitöskirjat ovat vuonna 2019 vielä tekeillä mutta valmistumassa professori Pirjo Hiidenmaan ohjauksessa.

Käsittelen tässä kirjoituksessa tietokirjallisuuden suomentamista. Kirjoituksen taustalla on Koneen Säätiön rahoittama tutkimushanke Suomentamisen ideologiat ja normit.³ Hankkeessa on tutkittu erityisesti tietokirjojen suomennotprosessien aikana kielestä käytyä keskustelua ja käsityksiä kielestä ja normeista. Tarkastelen tässä kirjoituksessa erityisesti sitä, mitä tietokirjallisuuden suomentajat itse ajattelevat kielestä, kääntämisestä ja tietokirjallisuudesta. Miksi ja miten tietokirjoja pitää heidän mielestään kääntää? Miten he ymmärtävät tekstin ja tiedon suhteen, ja mitä erityistä kääntämisessä on? Entä miten he suhtautuvat suomen kieleen? Aineistona on kolmen tietokirjallisuuden kääntäjän haastattelut, jotka on tehty vuonna 2009. Esittelen kuitenkin aluksi hieman sitä, miten tietokirjasuomennot sijoittuvat suomalaiseen tietokirjakenttään, ja keskityn sitten haastattelujen käsitteeseen.

Kuinka paljon tietokirjoja suomennotetaan?

Tietokirjallisuuden suomentamista ja onnistuneita käännöksiä pidetään usein juhlapuheissa ja kritiikeissä tärkeänä, mutta käytännössä arvostus ei välttämättä näy. Esimerkiksi tietokirjan suomentaja voidaan jättää kirja-arviossa kokonaan mainitsematta, ja vuosittain tietokirjallisuuden suomennotuksesta jaettava, kääntäjien ja kustantajien kovasti arvostama J. A. Hollo -palkinto jää toisinaan tyystin huomiotta – ja kaunokirjallisuuden suomennotuksesta jaettavan Mikael Agricola -palkinnon varjoon.⁴ Vaativan tietokirjallisuuden suomentamista myös tuetaan niukasti eikä varsinaista pysyvää tukijärjestelmää ole.⁵

Tietokirjoja kuitenkin suomennotetaan melko runsaasti. Runsauden voi jokainen havaita vilkaisemalla käännettyjen puutarha- ja keittokirjojen sekä erilaisten elämäntaito-oppaiden nimikkeiden määrää tai tutkimalla vaikkapa yliopiston kirjastossa yhteiskuntatieteellistä tai filosofista kirjallisuutta.

Täsmällistä tietoa käännettyjen – suomennettujen ja ruotsinnettujen – tietoteosten määrästä on kuitenkin vaikea löytää.

Erilaisten tilastojen mukaan tietokirjallisuutta julkaistaan ja myydään Suomessa paljon, enemmän kuin kaunokirjallisuutta, ja jos mukaan lasketaan myös oppimateriaalit, tietokirjat kattavat suurimman osan kirjamyynnistä. Jos taas oppikirjat lasketaan omaksi ryhmäkseen, muita tietokirjoja myydään nykyisin hieman vähemmän kuin oppikirjoja.⁶ Tietokirjan käsite ei olekaan ihan yksiselitteinen. Esimerkiksi Suomen kustannusyhdistys, joka tilastoi myydyimpiä kirjoja, erottelee omiksi kategorioikseen tietokirjat, oppimateriaalit ja toisaalta lasten- ja nuortenkirjat sekä sarjakuvat.⁷ Suomen Tietokirjailijat ry, joka ajaa tietokirjailijoiden ja tietokirjallisuuden asiaa suomalaisessa yhteiskunnassa, laskee tietokirjallisuudeksi myös esimerkiksi tieteellisen kirjallisuuden, oppikirjat ja uskonnolliset teokset.⁸ Tutkimushankkeessamme taas on käynyt ilmi, että ainakin tieteellisen kirjallisuuden kääntäjät tekevät eron tiede- ja tietokirjallisuuden välille.⁹

Tietokirjallisuuden osuus kaikesta Suomessa julkaistavasta kirjallisuudesta on huomattava: Suomen Tietokirjailijat ry:n mukaan peräti 80 prosenttia.¹⁰ Tilastokeskuksen vuodet 1917–2007 kattavan selvityksen mukaan taas tietokirjojen osuus kaikista julkaistuista nimikkeistä on Suomessa ollut noin kaksi kolmannesta 1930-luvulta alkaen; sen mukaan esimerkiksi vuonna 2005 julkaistiin lähes 9 000 tietokirjanimikettä.¹¹

Tilastoissa näkyvistä tietokirjoista monet ovat ilman muuta käännöksiä. Harmi kyllä, tarkkaa ja luotettavaa tietoa tietokirjakäännösten määrästä ei ole saatavilla, sillä kotimaisia ja käännettyjä tietokirjoja ei tilastoissa erotella.¹² Jonkinlaista suuntaa voi antaa tieto, että käännöskirjallisuuden osuus kaikesta julkaistusta kirjallisuudesta on ollut pitkään vuosittain 15–25 prosenttia (vuonna 2005 17 %); tästä on 1990-luvulta lähtien englannin kielestä käännettyä ollut noin kaksi kolmannesta. Kun nimikkeitä julkaistaan vuosittain Suomessa noin 15 000 (2005: 14 000), tulee käännösten vuosittaiseksi

osuudeksi noin 2 380 nimikettä (17 % 14 000 nimikkeestä).¹³ Sitä, kuinka moni näistä on tietokirja, en kuitenkaan uskalla arvata.

Miksi ja miten tietokirjallisuutta suomennetaan?

Haastattelin vuonna 2009 kolmea suomentajaa, jotka ovat suomentaneet vaativaa, tutkimusyhteisön käyttämää tietokirjallisuutta. Olen kutsunut tätä tietokirjallisuuden tyyppiä aiemmin joko akateemiseksi tietokirjallisuudeksi tai tiedekirjallisuudeksi – kumpikin ilmaus kuvanee sitä melko osuvasti.¹⁴ Tällainen kirjallisuus on usein haastavaa sekä suomentajalle että kustantajalle; tyypillisesti kyse on esimerkiksi jonkin tieteenalan keskeisiä ajatuksia esittävistä, aikansa merkkiteoksista, joiden suomentaminen on tavallista vaativampaa. Nämä teokset eivät myöskään välttämättä ole kustantajalle taloudellisia menestyksiä – ja niitä kustantavat Suomessa nimenomaan korkeakoulu- ja tutkimuskirjallisuuteen keskittyneet kustantamot kuten Gaudeamus ja Vastapaino.¹⁵

Tekemäni haastattelut ovat luonteeltaan teemahaastatteluja, joissa edettiin hyvin vapaasti paperille kirjaamani teemaattisen rungon pohjalta. Keskustelut käsittelivät erityisesti tietokirjallisuuden suomentamista työnä, suomentamisen ja suomen kielen sekä tieteellisen kirjallisuuden suomentamisen erityispiirteitä. Koska tietokirjallisuuden suomentajien ääni kuuluu käännösten ulkopuolella harvoin, on aika antaa heidän puhua.

Kääntäjien ajatuksia suomentamisen merkityksestä

Erityisesti akateemisen tietokirjallisuuden suomentamiseen liittyy kysymys, miksi opiskelijoiden ja tutkijoiden käyttämää kirjallisuutta pitää ylipäättään suomentaa. Monet nimittäin ajattelevat, että tieteelliset teokset on parasta lukea alkukielellä. Miksi tällaista kirjallisuutta sitten suomennetaan? Kääntäjien työn kannalta kysymys on kiinnostava, sillä

nämä käännöstyöt ovat usein melko raskaita ja aikaa vieviä etenkin palkkioon nähden. Yksi haastateltavista totesi, että ”romaanit ei ole yleensä niin stressaavia kumminkaan. Jos kääntää akateemisia tietokirjoja, niin se on rankkaa” (kääntäjä 3). Haastattelemillani kääntäjillä olikin selvä näkemys siitä, miksi akateemisia tietokirjoja käännetään. Kun keskustelimme erityisesti vaativista tieto- ja tiedekirjoista, kääntäjät ottivat esiin kolme tärkeää syytä niiden suomentamiseen.

Ensinnäkin kääntäjät pitivät oleellisena perusteluna suomentamiselle sitä, että kaikki eivät osaa lukea teoksia niiden alkuperäisillä kielillä ja että asiat ymmärtää paremmin omalla äidinkielellä, vaikka osaisikin teoksen alkukieltä. Yksi kääntäjistä totesi näin:¹⁶

Ja sitten se, että selitetään maallikoille. Se pitää olla olemassa myöskin omalla äidinkielellä se asia. Sitä paitsi harva ihminen pystyy lukemaan sitten venäjää, saksaa, englantia. – Siis sen asian omaksuu äidinkielellään ehdottomasti paremmin. (Kääntäjä 3)

Toiseksi kääntäjät nostivat useita kertoja esiin suomenoksen merkityksen terminologian ja ylipäättään ilmaisutapojen kehittäjänä sekä tieteenalan että yleistajuistamisen näkökulmasta. Kääntäjät kuvasivat tavoitteitaan kielen yleistajuisuuden näkökulmasta muun muassa näin:

Ettei siitä tule semmoista sivistyssanakieltä tai pelkästään monikielistä kieltä, joka ei aukea sitten niille, jotka eivät ole alan asiantuntijoita. (Kääntäjä 1)

En mielelläni käytä ihan hirvittävästi sivistyssanoja tai vierasperäisiä sanoja. (Kääntäjä 3)

Akateemisten tekstien suomentamisessa on kuitenkin erityisesti pohdittava käsitteiden ja termien kääntämistä – ja jopa uusien suomenkielisten vastineiden luomista. Yksi kääntäjistä oli esimerkiksi suomentanut klassikkoteoksen,

jossa ”keskeisesti oli semmoisia käsitteitä, joita ei voinut kääntää, vaan ne piti ikään kuin luoda” (kääntäjä 1). Koska tieteelliset käsitteet ja termit merkityksineen syntyvät ja vaikiintuvat tiedeyhteisössä, on tavallista, että neuvoa suomenosratkaisuihin kysytään asiantuntijalta, jonka omaan tutkimusalaan teos kuuluu. Kääntäjien mukaan asiantuntijoita käytetään hieman eri tavoin sen mukaan, miten monimutkaista tai esimerkiksi kääntäjälle vierasta teoksen alan kielenkäyttö (diskurssi) tai terminologia on. Käsikirjoituksen saattaa lukea kustannustoimittajan lisäksi alan asiantuntija, joka puolestaan voi olla tulevan suomennoksen esipuheen kirjoittaja.¹⁷ Toisinaan kääntäjä itse kyselee yksityiskohtia eri ihmisiltä. Joka tapauksessa käännöksen suhdetta siihen, miten juuri sen käsittelemällä tieteenalalla Suomessa ja suomeksi puhutaan, pidetään tärkeänä suomennoksen onnistumisen kannalta. Kääntäjä 1 kuvasi tieteenalan asiantuntijan roolia näin:

Sehän oli ehdottoman tärkeitä, koska se rakentui sille terminologialle ja niille keskusteluille. Varmasti olisi mennyt jossakin kohtaan hyvinkin harhaan tai epäselvästi, että se oli ihan välttämätöntä kyllä. (Kääntäjä 1)

Asiantuntijan lisäksi kaikki kääntäjät pitivät myös kunollista kustannustoimittajaa aivan välttämättömänä akateemisen tietokirjallisuuden suomentamisessa. Kääntäjän 1 kertoman mukaan nimenomaan kustannustoimittaja on päättänyt, mikä käännösratkaisu jostakin käsitteestä lopulta otetaan teokseen – silloin kun tarjolla on ollut useita vaihtoehtoja. Kääntäjä 3 taas totesi, että kääntäjän nimen lisäksi myös kustannustoimittajan nimen tulisi olla nimiölehdellä. Hän kuvasikin omaa rooliaan suhteessa asiantuntijaan ja kustannustoimittajaan näin:

Minä katson, että kieli on se minunalani. Ja sitten joku toinen tuo sen tiedon siihen. (Kääntäjä 3)

Kolmas syy suomentaa tietokirjallisuutta oli kääntäjien mukaan sen kulttuurinen ja jopa tasa-arvoistava merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa. Suomentamisen nähtiin olevan kaikkiaan merkittävää koko suomenkielisen kulttuurin kannalta. Näin totesi yksi kääntäjistä:

Ja pelkästään se, että julkaistaan, jättää merkin kulttuuriin. Että tällä on ollut merkitystä ja sillä halutaan olevan merkitystä ja se osallistuu siihen suomen kielellä tehtävään tai käytävään keskusteluun. (Kääntäjä 1)

Suomentamisen merkitys on kytköksissä myös siihen, mitä ylipäätään päätetään suomentaa eli mitä pidetään suomalaisen yhteiskunnan tai tiedemaailman kannalta tärkeänä. Kääntäjä 2 kertoi keskustelleensa asiasta kustannuspäällikön kanssa tähän tapaan:

Tavallaan niillä käännettävillä teoksilla pitää olla myös jokin tällainen keskusteleva tai yhteiskunnallinen merkitys. Että ne jotenkin kontribuoiivat siihen tämänhetkiseen tilanteeseen. Se ei ole vain, että käännetään jotain, vaan että siinä on tiedepoliittinen ulottuvuus myös. Ehkä. (Kääntäjä 2)

Millainen on hyvä suomennos?

Kyselin kääntäjiltä myös, mitä erityistä on akateemisen tietokirjallisuuden suomentamisessa. Kääntämisen yksikkönä pidetään tekstiä, ei esimerkiksi lauseita tai virkkeitä. Tieteellisille ja akateemisille teksteille on tyypillistä erittely ja argumentointi, esimerkiksi erilaisten ajatus- ja perusteluketjujen sekä päätelmien esittäminen. Keskustelimme paljon siitä, mitä tästä seuraa kääntäjän työlle. Yksi kääntäjistä kuvasi tiedekirjallisuuden kääntämisen luonnetta näin:

Tavallaan tiedekirjallisuudessa ja sen kääntämisessä on semmoisia hetkiä, joissa se pahin paini käydään siinä, että ymmäränkö nyt varmasti, mitä tämä väittää ja esittää ja pystynkö sen

välittämään. Tavallaan se semmoinen kielen kauneus tai tyyli joutuu olemaan sitten vasta kakkosena sille. – Mutta parhaimmillaan nämä minusta kohtaavat hyvin kauniisti eivätkä ne oikeastaan voi olla varsinaisesti tärkeysjärjestyksessä ihan niin, mutta tarvitsee aika paljon myös yleissivistystä ja ymmärrystä maailmasta, että tajuaa, mitä tässä on tarkoitus välittää. Että mikä on se pointti. (Kääntäjä 2)

Kuten sitaatista näkyy, kielen kauneus ja tyyli ovat kuitenkin kääntäjälle tärkeitä myös tietokirjallisuuden suomenoksissa. Kyselin kääntäjiltä seikkaperäisesti heidän käsitystään suomen kielestä ja hyvästä suomennoksesta. Heille itselleen oli selvää, että he ovat kielen ammattilaisia ja että kielen tulee ilman muuta olla hyvää. Mutta miten he sitä kuvasivat?

Haastattelemilleni kääntäjille oleellisia hyvän kielen piirteitä olivat tekstin sujuvuus, houkuttelevuus, nautittavuus ja ymmärrettävyys. Etenkin sujuvuus ja ymmärrettävyys ovat perinteisiä suomen kielen huollon teksti-ihanteita, kun taas nautittavuus ja houkuttelevuus kuvaavat pikemminkin tavoitetta saada lukija paitsi ymmärtämään myös pitämään lukemastaan tekstistä. Kääntäjät orientoituvatkin lukijaan hyvin tietoisesti.¹⁸ Hyvällä kielellä on kyllä muitakin tarkoituksiperiä, kuten yksi kääntäjä huomautti:

Ensinnäkin se [hyvä kieli] on kunnioitus sitä alkuperäistä kohtaan: että se on myös suomeksi hyvin tehty. Sitten se edistää sen lukemista niin, että ihmiset viitsivät lukea, kun se on säällistä suomea. Sitten ihan pelkästään sen takia, että on hyvä, että on hyvin tehty teksti, kuin että ei olisi. Ihan niin kun yleisesti. Että joku viitsii sen julkaista, niin sen pitäisi olla hyvä. On se sitten ihan mitä tahansa. (Kääntäjä 1)

Kääntäjä 1 kiteyttää lainauksessa oikeastaan yleisemmin sen, miksi ylipäättään julkaistavien tietotekstien tulisi olla hyvää kieltä. On kiintoisaa, että hän nostaa esiin sekä kirjailijan (*alkuperäistä*), lukijan ja lukemisen kulttuurin (*edistää luke-*

mista) ja kustantamisen (julkaista) että vielä senkin, että hyvä teksti on itsessään arvo (kuin että ei olisi). Näkökulma omaan työhön on hämmäntävän moniulotteinen – ja puhuu vahvasti kielen, kirjoittamisen ja lukemisen kulttuurin puolesta.

Kun kysyin kääntäjiltä, millainen hyvä suomennos on kieleltään ja tekstinä, he kaikki nostivat esiin tekstin kokonaisuuteen, koherenssiin ja johdonmukaiseen etenemiseen ja tyyliin liittyvät ihanteet hieman eri sanoin. Lisäksi he muistuttivat aika ajoin keskustelussa näiden ihanteiden suhteesta alkutekstiin: käännöksen lähtökohtana on aina alkuteksti ja se, mitä ja miten siellä sanotaan ja argumentoidaan sekä miten teksti etenee. Muun muassa tällainen on hyvä tiedekirjan suomennos:

Että siitä saa semmoisen eheän kokonaisuuden, joka on tyyllillisesti ja sisällöllisesti ja kielellisesti tasapainoinen. – – Viittaukset ovat jäsenytyneitä, viitataan asioihin oikein, eikä epäselvästi tai ristiriitaisesti. Koska siitä tulee ne merkitysketjut, jotka ovat sitä argumentin muodostumista. Ja englannissa usein kun on polveilevia rakenteita, niin se hukkuu suomalaiselta lukijalta, mikä se oli se pointti ja mikä liittyy mihinkin. (Kääntäjä 1)

Kaikkien virkkeiden pilkkominen ei aina paranna luettavuutta, ja se ei ole mikään erityinen ihanne sekään, että kaikki on sillä lailla tsäp tsäp tsäp tsäp tsäp. Polveilevassa rakenteessa voi olla syvempi juju, joka on myöskin ehkä arvokas säilyttää. (Kääntäjä 2)

Se on sujuvaa, se kulkee. – – Kyllä se sanastollinen rikkaus myöskin, että ei saa unohtaa niitä hyviä sanoja, vanhoja sanoja. (Kääntäjä 3)

Lopuksi

Tietokirjallisuuden kirjoittamisella, julkaisemisella ja suomentamisella on erityisen tärkeä yhteys suomen kielen asemaan ja säilymiseen tieteen kielenä. Kielen- ja erityisesti kieli-ideologioiden tutkimuksen näkökulmasta tietokirjalli-

suuden suomentaminen on juuri sellaista toimintaa, jota voi pitää kielen luomisen, kehittämisen ja ylläpitämisen kannalta hyvin merkittävänä. Käännettäessä nimittäin tuotetaan ja vahvistetaan yhä uudestaan kieltä, kielen normeja ja ilmaisemisen tapoja, kuten vaikkapa termejä ja tieteenalojen puhetapoja.¹⁹ Juuri tästä näkökulmasta suomentamisen merkitys oli huomattava jo 1800-luvulla suomen nykykirjakieltä luotaessa, ja vaikka ajat ovat toiset, suomennoksia tarvitaan edelleen.

Kuten haastatteluistakin kävi ilmi, tietokirjallisuuden suomentaminen on tärkeä tapa tuoda uusia kansainvälisiä ajatuksia ja keskustelua Suomeen mutta sillä on merkitystä myös esimerkiksi uuden terminologian luomisessa ja vaikiinnuttamisessa. Klassikoiden suomentaminen taas tuottaa nykykielellä selvemmiksi ajatuksia, joiden ymmärtäminen alkuteoksesta voi olla hankalaa, vaikka kielitaito olisi kuinka erinomainen.

Pirjo Hiidenmaa on tuonut esiin kielen merkityksen tiedon esittämisessä jo väitöskirjassaan vuonna 1995.²⁰ Tietokirjojen suomentamisessa kielen merkitys korostuu entisestään, kun toisella kielellä esitettyä tietoa ja ajatuksenkulkua käännetään hyväksi suomenkieliseksi tekstiksi. Kääntäjä ja tietokirjailija Natasha Vilokkinen onkin muistuttanut, että kääntäjä kääntää ajatuksia, ei sanoja – ja suomentaja pyrkii palvelemaan sekä alkutekstin kirjoittajaa että suomenkielistä lukijaansa.²¹ Jotta tietoa voi suomentaa, on siis ymmärrettävä kirjailijan ajatuksenjuoksua ja osattava ilmaista sitä suomeksi. Tieto ei kuitenkaan käännä suomeksi itsestään vaan siihen tarvitaan ihminen, joka sen kääntää. Yhtä lailla kuin tarvitsemme tietokirjailijoita, tarvitsemme tietokirjallisuuden suomentajia, jotka tuovat tiedon ymmärrettävässä muodossa kaikkien ulottuville.

Viitteet

- ¹ Hiidenmaa 2006.
- ² Ks. esim. <https://www.suomentietokirjailijat.fi/medialle/julkaisut.html>.
- ³ Tarkemmin Kalliokoski, Mäntynen & Nordlund 2018; Mäntynen & Kalliokoski 2018; Mäntynen 2012.
- ⁴ J. A. Hollon palkinnosta on kirjoittanut Paloposki (2013).
- ⁵ Esim. Pietiläinen 2018.
- ⁶ Ks. Ekholm & Repo 2010, 65–67; Suomen kustannusyhdistys ry.
- ⁷ Suomen kustannusyhdistys ry.
- ⁸ Ks. Suomen tietokirjailijat ry, *Tietokirjallisuuden lajit*.
- ⁹ Mäntynen & Kalliokoski 2018.
- ¹⁰ Esim. Suomen tietokirjailijat ry, *Tietokirjallisuuden lajit*.
- ¹¹ Tilastokeskus, *Kirja Suomessa*.
- ¹² Ekholm & Repo 2010, 65.
- ¹³ Tilastokeskus, *Kirja Suomessa*.
- ¹⁴ Ks. Mäntynen 2012; Mäntynen & Kalliokoski 2018; rajankäyntiä eri termien välillä käsittelee Riikonen (2013).
- ¹⁵ Hiidenmaa 2013, 105.
- ¹⁶ Olen luettavuuden nimissä yleiskielistänyt haastatteluesimerkit.
- ¹⁷ Tarkemmin Mäntynen 2013.
- ¹⁸ Myös Vilokkinen (2017) mainitsee, että suomentaja palvelee ensi sijassa kirjailijaa ja lukijaa.
- ¹⁹ Gal & Woolard 2001; Mäntynen 2012; Mäntynen & Kalliokoski 2018; Pitkänen-Heikkilä 2018.
- ²⁰ Hiidenmaa 1995.
- ²¹ Vilokkinen 2017, 11–12.

Lähteet

Ekholm, Kai & Repo, Yrjö 2010: *Kirja tienhaarassa vuonna 2020*. Helsinki: Gaudeamus.

Gal, Susan & Woolard, Kathryn A. 2001: Constructing languages and publics. Authority and representation. Teoksessa Susan Gal & Kathryn A. Woolard (toim.) *Languages and publics. The making of authority*. 1–12. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.

Hiidenmaa, Pirjo [Karvonen, Pirjo] 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hiidenmaa, Pirjo 2006: Miksei tietokirjallisuutta tutkita? Teoksessa Juha Herkman, Pirjo Hiidenmaa, Sanna Kivimäki & Olli Löytty (toim.) *Tutkimusten maailma. Suomalaista kulttuurintutkimusta kartoittamassa*. 223–230. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 87. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Hiidenmaa, Pirjo 2013: Suomennettu tietokirjallisuus 1900-luvulla. Teoksessa Outi Paloposki & H. K. Riikonen (toim.) *Suomennetun tietokirjallisuuden historia 1800-luvulta 2000-luvulle*. 98–106. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kalliokoski, Jyrki, Mäntynen, Anne & Nordlund, Taru 2018: Suomentamisen ideologiat ja normit. 477–492. *Virittäjä* 122 (4).

Kirja Suomessa: pitkän linjan menestystarina. Tilastokeskus. Osoitteessa: <http://www.stat.fi/tup/suomi90/huhtikuu.html> [Luettu 2.2.2019].

Mäntynen, Anne 2012: Kieli-ideologiat käytännössä. Sanajärjestyksen normittuminen tietokirjojen suomennostyössä. 378–409. *Virittäjä* 116 (2).

Mäntynen, Anne 2013: Akateemisen tietokirjallisuuden suomennosprosessin erityispiirteitä. Teoksessa Outi Paloposki & H. K. Riikonen (toim.) *Suomennetun tietokirjallisuuden historia 1800-luvulta 2000-luvulle*. 322. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Mäntynen, Anne & Kalliokoski, Jyrki 2018: Dialogia käsitteiden valinnasta ja käytöstä: kieli-ideologiat tiedekirjallisuuden suomennostyössä. 493–522. *Virittäjä* 122 (4).

Paloposki, Outi 2013: J. A. Hollon palkinto. Teoksessa Outi Paloposki & H. K. Riikonen (toim.) *Suomennetun tietokirjallisuuden historia 1800-luvulta 2000-luvulle*. 107–108. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Pietiläinen, Juha 2018: Suomen kieli on taantumassa kodeissa käytettäväksi arkikieleksi. *Helsingin Sanomat*, Mieliptide C12, 28.10.2018.

Riikonen, H. K. 2013: Tietokirja, tiedekirja, asiaproosa – rajankäyntiä. Teoksessa Outi Paloposki & H. K. Riikonen (toim.) *Suomennetun tietokirjallisuuden historia 1800-luvulta 2000-luvulle*. 17–24. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Suomen kustannusyhdistys ry, *Kirjojen tuotanto- ja myynti-tilastot*. Osoitteessa: <https://kustantajat.fi/tilastot> [Luettu 2.2.2019].

Suomen tietokirjailijat ry, *Tietokirjallisuuden lajit*. Osoitteessa: <https://www.suomentietokirjailijat.fi/kirjailijalle/jaseneksi-liittyminen/tietokirjallisuuden-lajit.html> [Luettu 2.2.2019].

Vilokkinen, Natasha 2017: *Tiedontuojat. Opas tietokirjan suomentajalle*. Tampere: Vastapaino.

Lajien kirjo
– tietokirjallisuuden voimavara

Mikko Lehtonen

Tieto, totuus ja elämä

Sanotaan, että länsimaita koettelee tiedon ja totuuden kriisi. Mistä kriisissä kenties on kyse? Missä määrin se liittyy tietoon, missä määrin taas ihmisten keskinäisiin suhteisiin? Entä onko epäilyille lukeneiston elitistisyydestä perusteita? Vai onko puhe ”kuplista” itsessään suuri kupla? Koskeeko kriisi sittenkin sitä, että yhteistä mittaa eri kokemusmaailmojen arvioimiselle ei näytä olevan?

Vuoden 2016 maaliskuussa *Vihreä lanka* -lehti julkaisi artikkelin ”Näin väittelet rasistin kanssa”.¹ Lehti kehotti antirasisteja muun muassa perehtymään väittelykumppanien katsomuksiin: ”Jos haluaa muuttaa ihmisen näkemyksiä, pitää ymmärtää olettamukset, joiden varaan hän rakentaa näkemyksensä.” Artikkelissa siteerattiin muiden tutkijoiden lisäksi myös minua, joka näyn sanoneen: ”Suomalainen yhteiskunta on aina ollut monikulttuurinen. Jos nyt sanotaan, että Suomi täytyy pitää puhtaana, niin pitää purkaa tämä väärä lähtöoletus. Mutta sitä varten pitäisi päästä dialogiin.” Olen näköjään sanonut myös: ”Jotta jotain voi tehokkaasti kritisoida, sitä pitää ymmärtää” ja jatkanut: ”Rasistien ongelma on, että he niputtavat kaikki yhden ryhmän jäsenet samanlaiseksi. On hölmöä, jos antirasisti sortuu samaan.”

Lyhyessä lehtihaastattelussa ei tietenkään voi päästä kovin syvälle. Jos tilaa olisi ollut, olisin halunnut täsmentää, että rasistileiman käyttäminen voi ehkä kohentaa antirasistin omaa mielialaa ja minäkuva. Mitään takeita ei kuitenkaan ole siitä, että tietoiset tai tiedostamattomat, systemaattiset tai satunnaiset rasistit voisi silkalla leimaamisella saada tekemään pesäeron ajateltuun tai ajattelemtomaan rasismiinsa.

Vuoden 2016 keväällä pidin Tampereen yliopistossa työseminaarina otsikolla "Polaaristuminen". Seminaarissa pohdimme sitä, jakautuuko Suomi, loittonevatko kokemusmaailmat toisistaan, elämmekö kaikki omissa kuplissamme sekä kohtaavatko Juhla-Mokka ja latte toisiaan. Tarkasteltavana olivat maahanmuutto (syksyn 2015 pakolaiskriisi oli tuoreessa muistissa), yhteiskunnallinen eriarvoistuminen, yksilöllisyyden ja tunteiden korostuminen nykykulttuurissa sekä median rooli polaaristumisen tuottamisessa.

Donald Trumpin valinta Yhdysvaltojen republikaanien presidenttiehdokkaaksi varmistui vasta muutamaa päivää polaaristumisseminaarimme päättymisen jälkeen vuoden 2016 toukokuun lopulla. "Faktojen jälkeisestä ajasta" alettiin varsinaisesti puhua vasta saman vuoden syksyllä.

Miksi nämä lähimenneisyyttä koskevat muistelukset? Siksi, että niissä tulee esiin länsimaita koetteleva tietoa ja totuutta koskeva kriisi – tai tarkemmin sanoen kriisiä koskeva puhe. "Vihapuhe", "valeuutiset" ja "vaihtoehtoiset faktat" pysyvät päivästä ja viikosta toiseen otsikoissa, oli kyse sitten härmäläisrasistien uusimmista edesottamuksista, Venäjän valtiojohdon toimista Krimillä tai Trumpin twiiteistä. Väitämän mukaan elämme kaoottisessa maailmassa, jossa itse kukin voi kuplassaan valita monituisista lähteistä mieleisensä faktat omia ennakkoluulojaan vahvistamaan.

Miten tähän on tultu? Mistä puhe tiedon ja totuuden kriisistä kumpuaa Suomen kaltaisissa maissa, joissa ihmiset ovat koulutetumpia kuin koskaan? Onko tutkitulla tiedolla ja asiantuntijuudella enää käyttöä – saati auktoriteettia?

Affektiiviset maisemat

Totuuden ja tiedon kriisejä on toki nähty ennenkin. Yhdysvaltain presidentit ovat aiemminkin valehdelleet (Nixon) tai esittäneet vaihtoehtoisia totuuksia (Clinton). Tutkijoiden näkemykset ja auktoriteetti on historian mittaan haastettu useaan kertaan. Yhtenä viimeisimmistä haastajista ovat ilmastokeptikot.

Onko väitetyllä kriisillä kuitenkin joitakin uusia piirteitä, jotka erottavat sen aiemmista? Tätä pohtiessani otan vauhtia yhdysvaltalaisen kulttuurintutkija Lawrence Grossbergin teoksesta *Under the Cover of Chaos* (2018). Siinä Grossberg puhuu ”affektiivisistä maisemista” tavalla, joka voi olla hyödyllinen yritettäessä ymmärtää, mitä nyt on tekeillä Suomessakin.

”Affektiiviset maisemat” viittaavat Grossbergilla mutkikkaisiin maailmassa olemisen tapoihin. Ne ovat tiheästi rakentuneita tiloja, joissa tietyt kokemukset, käytöstavat, valinnat ja tuntemukset ovat mahdollisia ja joissa jotkut näistä tuntuvat vääjäämättömiltä ja ilmeisiltä, jotkut toiset sen sijaan mahdottomilta ja mielikuvituksellisilta. Lyhyesti sanottuna affektiiviset maisemat määrittävät sitä, mikä milloinkin koetaan mahdolliseksi ja mikä taas kielletyksi. Maisemat ovat Grossbergille arkikokemuksen elimellinen osa, joka kyllästää ja rajoittaa arjen rajoja ja mahdollisuuksia. Laskemalla pohjan käsitykselle yhtenäisyydestä ja tervejärkisyydestä ne pitävät itse kunkin maailmaa koossa.²

Grossbergin mukaan vahvimaksi affektiiviseksi maisemaksi nyky-Yhdysvalloissa näyttäytyy ”passiivinen nihilismi”.³ Se puolestaan koostuu joukosta ”kokemisen struktoureita”, joissa sosiaaliset mutkikkuudet, jännitteet, siirtymät ja keskeneräisyys koetaan ja tulkitaan ”tässä ja nyt”.⁴ Ensimmäistä näistä Grossberg luonnehtii merkitysten hyperinflaation ja fundamentalismien leimaamaksi affektiivisen autonomian tunnuksi.⁵ Tälle kokemuksen struktuurille on ominaista, että se, mikä ihmisille merkitsee, ajautuu yhä kauemmaksi siitä, mikä tuon merkitykselliseksi koetun todellinen arvo tai sisältö on. Tärkeää ei ole se, mitä valitaan, vaan se, että on

ylipäättään tehnyt jonkin valinnan. Kun näyttää käyneen yhä vaikeammaksi arvioida yhtään minkään arvoa tai ansioita suhteessa johonkin muuhun, vaikuttaa järkevältä suhtautua kaikkeen samalla tavalla – tai ainakin yhtäläisesti kaikkea epäillen. Näin maailma muuttuu latteaksi, eikä mikään voi merkitä mitään muuten kuin ironialla tai kyynisyydellä höystettynä. Jos joku on mielestään oikeassa jossakin asiassa, johtuu tämä siitä, että hän on panostanut siihen intohimoisesti. Merkitystä on haluilla ja panostuksilla, ei jonkin kannan pätevyydellä tai ansioilla. ”Oikein tai väärin, tämä on *minun* mielipiteeni.” Affektiivisen autonomian struktuurissa ihmiset ovat yhä tietoisempia omaa arkijärkeään leimaavista ristiriidoista ja ovat oppineet elämään sovussa tuon ristiriitaisuuden kanssa. Asiantilojen ja niitä koskevien väitteiden kriittiselle arvioimiselle ei ole enää itsestään selviä yhteisiä perusteita. Tätä kaikkea saattelee sitten merkitysten ”hyperinflaatio”, jonka oloissa kaiken on oltava parasta ja suurinta – tai sitten pahinta ja surkeinta. Kun omien valintojen puolustaminen yhdistyy hyperinflaatioon, tuloksena on helposti erilaisia fundamentalismin ja fanaattisuuden muotoja. Kompromisseja ei tehdä, koska vastapuoli on lähtökohdaisesti paha. Tämä puolestaan tuottaa ihmisten paranoidia jakamista ylempiin ja alempiin, hyviksiin ja pahiksiin, kellovolsiin ja tukea ansaitsemattomiin.

Toista ”passiivista nihilismia” tuottavaa kokemisen struktuuria Grossberg luonnehtii historiallisesti erityiseksi miltei kaiken läpäiseväksi ahdistuksen tunteeksi.⁶ Kyse on ahdistuneisuudesta, jolla ei näytä olevan mitään ilmeistä lähdettä eikä siis myöskään selvää alkua tai loppua. Sen lähde ja kohde on elämä itse, ja se saa kaiken vaikuttamaan hätätapaukselta tai kriisiltä. Näin kriisistä tulee banaalia, uusi normaali, johon vastataan hyperaktiivisilla. Koko ajan on kiire, eikä mihinkään voi keskittyä kunnolla.

Grossbergin *kolmas* passiivista nihilismia tuottava kokemisen struktuuri on narsismi.⁷ Se ilmenee kaiken henkiloimisenä ja julkisen ja yksityisen rajojen määrittelemisenä uudelleen. Tätä struktuuria luonnehtii kasvava henkilökoh-

taisen kaikkivoipaisuuden tuntu, jota voimistaa narsismin läheinen yhteys affektiiviseen autonomiaan ja merkitysten hyperinflaatioon, mutta myös ahdistukseen ja hyperaktiivis-
miin. Feministien iskulause ”Henkilökohtainen on poliit-
tista” muuttuu muotoon ”Poliittinen on henkilökohtaista”,
mikä ruokkii yksilöllistä mikropolitiikkaa ja korostaa oman
aseman ja omien kokemusten asemaa ainoina arvon ja to-
tuuden lähteinä.

Neljannen passiiviseen nihilismiin liittyvän kokemisen
struktuurin Grossberg sanoo sisältävän tietyn historiallisesti
erityisen vieraantuneisuuden muodon: kokemuksen siitä,
että ajasta itsestään on tullut outoa.⁸ Tämä ilmenee tuntee-
na, että olisi ikään kuin juuttunut nykyhetken pakottavaan
välittömyyteen. Tuloksena on menneisyyttä koskeva aktiivi-
nen muistinmenetys samoin kuin kaiken tulevaisuutta koh-
taan tunnetun vastuun puuttuminen. Sekä menneisyys että
tulevaisuus tuntuvat romahtaneen nyt-hetken ahdistunee-
seen välittömyyteen. ”Ihmiset ovat juuttuneet nykyhetkeen,
joka ei tunnu todelliselta eli joka ei tunnu läsnä olevalta ny-
kyisyydeltä”, Grossberg tiivistää.⁹

Grossberg analysoi nimenomaan yhdysvaltalaista todelli-
suutta, mutta hänen erittelynsä ovat huomionarvoisia myös
Pohjois-Euroopassa. Itse ainakin tunnistan niissä sellaisia
nykyhetken ja -kokemuksen piirteitä, joille on ollut vaikea
löytää sanallista asua.

Populismi ja tieto

Jos Grossbergin havainnoissa on itua, mitä annettavaa niillä
mahtaisi olla tietoa ja totuutta koskevan kriisin ymmärtämi-
seen? Ehkä kokoava teema passiivisessa nihilismissä on tältä
kannalta jonkinlainen tietoa koskeva uusi populistisuus – *mi-
nun* näkemykseni asettaminen *niiden* käsityksiä vastaan tässä
ja nyt. Antielitistinen populismi on tavalla tai toisella onnis-
tuttu ujuttamaan myös tiedon alueelle. Erilaisten eliittien sa-
notaan olevan vastuussa siitä, millaisissa oloissa ”kansa” elää.
Eliitteihin luetaan tällöin kyllin varakkaat, kosmopoliittiset,

kaupunkilaiset, perinteiset poliitikot ja sivistyneistö.

Osa sivistyneistöstä saattaa hyvinkin osallistua sellaisen tiedon tuottamiseen, jonka turvin rikkaat voivat entisestään vaurastua ja eriarvoisuus kasvaa. On kuitenkin kiinnostavaa, että lukeneisto näissä yhteyksissä usein nähdään yhdeksi ja yhdenmukaiseksi ryhmäksi, joka sitten silkan lukeneisuutensa perusteella niputetaan yhteen muiden eliittien kanssa. Tällöin tuotetaan tietty vastaavuuksien ketju esimerkiksi tyyliin etu-oikeutetut = oppineet = eliitti = kosmopoliittiset = monikulttuurisuuden kannattajat.¹⁰ Ongelmana tässä tietenkin on, että lukeneisuus ei nyky-Suomessa ole tae pääsystä eliittiasemaan, mistä todistaa esimerkiksi akateemisen prekariaatin olemassaolo. Talouden ja politiikan eliitit eivät myöskään kutsu kammareihinsa kuin harvoja ja valittuja tutkijoita. Tieto – varsinkaan kriittinen tieto – ei välttämättä ole valtaa. Päälle päätteeksi sivistyneistö ei muodosta intresseiltään yhdenmukaista ryhmää, vaikka niin sanotussa kuplapuheessa näin helposti oletetaan. Kaikki lukeneiston tuottama tieto ei ole irtautunut ”kansasta” tai suuntaudu ”kansan” intressejä vastaan. Tästä kaikesta huolimatta populistinen antielitismi pyrkii niputtamaan lukeneisuuden ja elitismin – ja turhan usein siinä onnistuukin.

”Eliitin” ja ”kansan” vastakkain asettava populistinen kuplapuhe on ylisummaan turhan yksioikoista. Jotta vastakkaiset ”kuplat” voi muodostaa, tarvitaan suuri määrä diskursiivista työtä, jossa ensin muodostetaan leirit, sitten sivuutetaan aktiivisesti luotujen leirien sisäinen erilaisuus ja korostetaan leirien vastakkaisuutta. Väite siitä, että olisi olemassa sisäisesti yhdenmukaisia kuplia, on yksinkertaisesti kupla.

Yhteiskunnallisia eroja ja eriarvoisuutta on, mutta tämä ei merkitse sitä, että suomalainen yhteiskunta olisi jakautunut kahteen selvärajaiseen leiriin – ”kansaan” ja ”eliittiin”. Sekä ”kansaan” että ”eliittiin” kuplapuheessa luettuja läpäisevät moninaiset kulttuuriset ja poliittiset asemat, joita puolestaan määrittävät erilaiset preferenssit, erot ja sitoumukset. Vielä joitakin vuosikymmeniä sitten olisi esimerkiksi ollut vaikea kuvitella sellaista ilmiötä kuin julkihomo kokoomuslainen. Enää ei.

Onko yhteistä perustaa?

Edellä luonnostellusta näkökulmasta tiedon ja totuuden kriisi ei ole ensisijaisesti episteeminen vaan pikemminkin yhteiskunnallinen kriisi, tarkemmin sanoen *yhteismitattomuuden kriisi*. Vaikuttaa siltä kuin yhteiskunnasta puuttuisi ”passiivisen nihilismin” luonnehtimissa oloissa yhteinen perusta, jolta arvioida erilaisten tiedollisten väitteiden todenmukaisuutta. Yhteismitattomuus kuitenkin tuottaa myös episteemisen kriisin, koska se tekee asioiden liittämisestä yhteyksiinsä hankalaa.

Asioiden liittämisellä yhteyksiinsä on merkitystä. Yksittäiset faktat eivät nimittäin ole tietoa. Ne ovat faktoja. Yksinään faktat ovat mykkiä. Tietoa niistä tulee vasta, kun ne liitetään johonkin, tulkitaan osaksi jotain kokonaisuutta. Tietoon liittyy ymmärrys, tien tuntemus, kyky liittää asiat yhteyksiinsä. Tieto ylittää välittömän kokemushorisontin. Fakta on se, että aurinko nousee aamulla idän suunnasta ja laskee illalla lännen suuntaan. Tietoa on se, että aurinko ei kierrä maapalloa, vaan maapallo aurinkoa. Kuvailu ei ole vielä tietoa, se on vasta kuvailua. Vasta kun fakta selitetään, vasta kun se asetetaan yhteyksiinsä, tulee siitä tietoa.

Kun puhun tulkintakehikkojen yhteismitattomuudesta, en tarkoita sitä, että kehikoita voisi saati tulisi olla vain yksi. Tässä *lentikulaarisuutta* koskevasta ajatuksesta voi olla hyötyä. Käsite saattaa olla uusi, mutta sen sisältämä ajatus on vanha. Kyse on lyhyesti sanoen olemisen moneudesta. Tämä ei viittaa vain siihen, että samaan aikaan on olemassa monia eri maailmoja, kuten gastronomian maailma, eläinten maailma tai Harry Potterin maailma. Viittauskohteena on pikemminkin se, että yksi ja sama ihmisten maailma on aina jo moninainen. Termin ’lentikulaarisuus’ ihmistieteelliseen keskusteluun tuoneen libanonilaissyntyisen antropologi Ghassan Hagen mukaan sen juuret ovat klassisen latinan sanassa ’lenticula’, joka tarkoittaa linssiä.¹¹ Hagelle yksi ja sama asia on samaan aikaan monta riippuen siitä, millaisten linssien kautta sitä katsotaan. ’Lentikulaari’ on toisin sanoen

kuva, joka näyttää erilaiselta aina sen mukaan, kuinka sitä katsoo. Lentikulaarinen pinta sisältää joukon kuvia tai todellisuuksia, jotka paljastuvat, kun pintaa katsoo eri perspektiiveistä.

Hagelle ihmisten yhteinen maailma koostuu näiden erilaisten maailmojen vuorovaikutuksesta ja yhteentörmäyksistä. Yksi hänen esimerkinsä maailmojen moneudesta on tilanne, jossa miessukupuolinen feministi joutuu positiivisen syrjinnän kohteeksi akateemista tehtävää täytettäessä. Hage kysyy, kummalle yhtä todelle linssille olisi annettava enemmän painoa: sillekö, joka panee merkille hakijan biologisen sukupuolen, vai sille, joka kiinnittää huomion tämän poliittis-eettiseen vakaumukseen? Toinen Hagen esimerkki jonkin seikan samanaikaisesta moneudesta ovat pitkäaikaisten kumppaneiden keskinäiset riidat. Hän kysyy: "Onko yksikään pariskunta koskaan riidellyt jostakin asiasta ilman, että he samalla olisivat kiistelleet siitä, mistä koko yhteenotossa on kyse?" Riidoissa ei toisin sanoen ole kyse yksin jostakin, mitä jompikumpi on tehnyt tai jättänyt tekemättä, vaan myös niistä kehyksistä, joissa tuo tekeminen tai tekemättä jättäminen tulisi ymmärtää. Tämä pätee tietysti muihinkin kuin pitkäaikaisten kumppanusten yhteenottoihin. Hagen esimerkki tästä on hänen synnyinmaansa Libanonin vuosien 1975–1990 sisällissota, jonka toinen osapuoli katsoi imperialisminvastaiseksi, Yhdysvaltoja kohtaan suunnatuksi sodaksi, kun toinen osapuoli taas kävi sotaa kristittyjen aseman puolesta. Tätä Hage kutsuu eri todellisuuksien kietoutumiseksi toisiinsa.

Tästä näkökulmasta tieto on jotakin koko lailla muuta kuin empirististä ja positivistista yhden totuuden tieteellistä tietoa. Tieto ei ole annettuja "faktoja", vaan niiden tulokintaa eri kehyksissä, liittämistä erilaisiin yhteyksiin. Se on käytännöllistä, näkökulmasidonnaista ja sisältää poliittisen ulottuvuuden. Tämän ei kuitenkaan tarvitse merkitä sitä, että emme voisi valita kuin ihmisistä riippumattoman absoluuttisen totuuden ja inhimillisen relativismin välillä. Tieto ja totuus ovat aina sekä kontingentteja (satunnaisia) että

todellisia. Ne eivät ole universaaleja, mutta eivät myöskään suhteellisia. Ne eivät tarjoa universaalisti vedenpitäviä esityksiä todellisuudesta, mutta niitä ei voi palauttaa yksin esittäjiensä intresseihin ja näkökulmiin.

Mistä yhteiset mittapuut?

Totuus on moninainen. Se muuttuu kaiken aikaa. Se voi olla ristiriitaistakin. Silti totuudella on väliä, koska se, mitä kussakin ja kulloinkin pidetään totena, vaikuttaa siihen, miten siellä ja silloin toimitaan.

Ihmisten yhteiselon kannalta tiedon ja totuuden kriisi saattaa liittyä ennen muuta siihen, että erilaiset tietojärjestelmät eivät ole yhteismitallisia. On kuin saatavilla ei olisi yhteisiä kriteerejä, joilla erilaisten tietojärjestelmien arvoa voisi mitata tai niitä voisi edes verrata keskenään. Nykyään minkä tahansa arvoa – oli kyse sitten kulttuurisista käytännöistä tai vaikkapa yliopistojen toiminnasta – näytään mittaavan usein taloudellisen hyödyn näkökulmasta. Tällöin saatetaan helposti ohittaa se, että esimerkiksi kulttuurilla tai akateemisella tutkimuksella ja opetuksella voi olla sellaista itseisarvoa, jota ei voi taloudellisin kriteerein mitata. Päälle päätteeksi tällöin jätetään syrjään sellaiset vaihtoehtoiset tietojärjestelmät ja arvottamisen kriteerit kuin esteettisyys tai tutkimustiedon kumuloituminen ja tarkentuminen. Yhteistä mittaa näille eri tietojärjestelmille ei näytä olevan.

Tältä kannalta nykyinen ”tiedon” kriisi on ennen muuta yhteismitallistamisen eli kommensuroimisen kriisi. Minkä perusteella arvotamme mitään? Kuinka arvioimme ja vertaamme sekä asetamme keskinäiseen järjestykseen eri tietojärjestelmiä? Jos ja kun todellisuus on aina moninainen, jos ja kun tarjolla on aina useita linssejä, joiden läpi sitä hahmotetaan, kuinka itse kukin voisi arvioida omiin nähden erilaisia näkemyksiä ilman, että lähtökohtaisesti olettaisi omien näkemystensä olevan yleispäteviä? Millaisissa kehyksissä tämä voisi tapahtua? Miten eri todellisuudet kiedotaan toisiinsa?

Oleellista ei lopulta siis ehkä ole se, mikä on ”totta”. Sa-

maan aikaan on monia ”totuuksia”, joista useilla voi olla arvoa inhimillisen todellisuuden hahmottamisessa. Oleellista saattaa ollakin se, miten ja millä perustein ”totuudet” määritellään ja kuinka ne saatetaan vuoropuheluun toistensa kanssa. Mikä olisi yhteinen mitta, jonka avulla erilaisia totuuksia voisi verrata toisiinsa?

Eettiseltä kannalta tuon mitan täytyisi kaiketi perustua siihen, mikä edistää elämää, oli kyse sitten koko maapallosta tai ihmisten elinoloista. Etiikka ei kuitenkaan ole yhtä kuin politiikka. Edellisen alaan kuuluvat kysymykset arvoista, hyveellisyydestä ja inhimillisestä käyttäytymisestä, jälkimmäisen alaan taas kysymykset rakenteista ja käytänteistä, jotka mahdollistavat eettisen toiminnan tai hankaloittavat elleivät peräti estä sitä. Näillä kahdella on yhtymäkohtansa ja päällekkäisyytensä (eettisyys saa usein ilmauksensa poliittisissa valinnoissa ja politiikka sisältää aina joko eksplisiittisiä tai ainakin implisiittisiä arvovalintoja), mutta niitä ei voi suoraan kääntää toisikseen eikä toinen voi korvata toista. Elämän puolustaminen on välttämätön eettisen politiikan lähtökohhta, mutta ei vielä itsessään kerro, kuinka se olisi käännettävä poliittiseksi sanoiksi ja teoiksi. Mietittävää siis riittää.

Viitteet

¹<https://www.vihrealanka.fi/uutiset-kotimaa-reportaasit/n%C3%A4in-v%C3%A4ittelet-rasistin-kanssa>

² Grossberg 2018a, 91–92.

³ Grossberg 2018a, 92.

⁴ Kokemisen struktuurin käsitteestä ks. Williams 1988.

⁵ Grossberg 2018a, 94–97.

⁶ Grossberg 2018a, 98–100.

⁷ Grossberg 2018a, 100–104.

⁸ Grossberg 2018a, 104–109.

⁹ Grossberg 2018a, 107.

¹⁰ Vrt. Grossberg 2018b, 870.

¹¹ Hage 2016.

Lähteet

Grossberg, Lawrence 2018a: *Under the Cover of Chaos. Trump and the Battle for the American Right*. London: Pluto Press.

Grossberg, Lawrence 2018b: Pessimism of the will, optimism of the intellect: endings and beginnings. 855–888. *Cultural Studies* 32 (6).

Hage, Ghassan 2016: Lenticularity: On the Entanglement of Realities. Plenaryesitelmä 11. Crossroads in Cultural Studies -konferenssissa. Sydney 14.–17.12.2016.

Williams, Raymond 1988: *Marxismi, kulttuuri ja kirjallisuus*. Suom. Mikko Lehtonen. Tampere: Vastapaino.

Olli Löytty

Essee

– tietotekstiä kaunokirjallisin keinoin

Tietokirjailija tuntee asiansa. Tietokirjoittamisen vaikeus ei välttämättä piilekään sisällöissä vaan siinä, miten tuon asian voisi välittää lukijalle. Tässä artikkelissa pohditaan keinoja, joilla tietokirjailija voisi luoda dialogisen suhteen lukijansa kanssa.

Kirjoituksen aloittava tekstilainaus toimii kuin etumerkintä nuottiviivastolla: se määrää sävellajin. Tällä kertaa mennään B-duurissa, sillä sitaatista vastaa ranskalainen filosofi Jean Baudrillard:

Luullakseni käytän käsitteitä tavallaan fiktiona. Vien argumenttini niin pitkälle kuin voin, kunnes annan niiden kaatua ja romahtaa omaan logiikkaansa. Tuotan merkitystä ja sitten tuhoan sen. Fiktio kirjoittajien tapaan kiinnitän erittäin paljon huomiota oikeanlaiseen kieleen – en halua ilmaista itseäni latteuksilla. Kuitenkin erittäin harvoin kriitikot vaivautuvat katsomaan, miten kirjani ovat kirjoitetut. He noukkivat ideat, mutta eivät huomaa kieltä.

Baudrillard’n käsitteiden käyttöä koskevat ajatukset johdattavat niin tyyliinsä kuin sisältönsäkin puolesta kirjoitukseksi aiheeseen eli kaunokirjallisten keinojen käyttämiseen

tietotekstissä. Mielessäni on tietynlainen asennoituminen kirjoittamiseen ja esseistiseksi luonnehdittu kirjallisen ilmaisun tapa. Kirjallisuudenlajina essee on sateenvarjokäsite, jonka alle mahtuu monenlaisia tekstejä, mutta kuvittelisin jonkinasteisen yksimielisyyden vallitsevan siitä, että tyypillisesti siinä yhdistellään kauno- ja tietokirjallisuuden ominaisuuksia.

Yksi tapa erottaa kauno- ja tietokirjallisuus toisistaan liittyy siihen, keneen tekstissä käytetty minä-pronominin viittaa. Kaunokirjallisuudessa minä kuuluu kertojalle tai henkilö- hahmolle, kun taas tietokirjallisuuden minä on kirjoittaja itse. Asia ei tietystikään ole aina näin yksinkertainen, kuten juuri esseenä tunnettu tekstilaji paljastaa. Esseen minä on eräänlainen dramatisoitu versio kirjoittajasta.

Tämän artikkelini – tai esseeni – tavoitteena on miettiä keinoja, joilla tietotekstistä voi tehdä elävää ja retorisesti houkuttelevaa. Nostan esiin erityisesti kaksi hyödyllisenä pitämääni näkökohtaa, joista ensimmäinen liittyy kielikäsitteisiin, toinen taas kirjoittajan näkymiseen ja kuulumiseen tekstissään. Ajattelen siis niin, että tietokirjailija voi kehittää ilmaisuaan ensinnäkin kiinnittämällä huomionsa siihen, miten asiansa sanoo, ja toiseksi tekemällä itseään tavalla tai toisella näkyväksi tekstissään. Monia muitakin keinoja tekstin elävöittämiseksi on, mutta sovellan tässä esseistin vapautta rajata aiheeni henkilökohtaisten kiinnostuksen kohteitteni mukaisesti.

Käytän tässä esseen käsitettä hyvin väljässä merkityksessä, jossa olennaista on Baudrillard'nkin peräänkuuluttama tietoisuus kielellisten valintojen tuottamista vaikutuksista. Baudrillard-sitaatin nappasin kirjallisuudentutkija Kuisma Korhosen (1997) esseetä käsittelevästä artikkelista. Siinä hän kertoo, kuinka esseen kehityksessä nykymuotoonsa ovat toisaalta olleet vallalla retoriikan opit, toisaalta on korostettu dialogisuuden merkitystä. ”Kautta esseen historian”, Korhonen kirjoittaa, ”on havaittavissa myös unelma kirjoituksesta, joka mahdollistaisi monologista puhetta syvemmän vuorovaikutuksen tekstin ja lukijan välille.” Se on tavoite, jota jokaisen kirjoittajan on syytä miettiä hartaasti. Kirjoit-

taessaan voi nimittäin pohtia niinkin vaikeita kysymyksiä kuin ”kuunteleeko kirjoitukseni lukijaa”.



Baudrillard puhuu edellä olleessa sitaatissa käsitteiden käytämisestä, joka on erityisesti tieteellisessä kirjoittamisessa olennainen taito. Tutkija määrittelee analyttiset välineensä, joiden avulla hän sitten erittelee ja tulkitsee aineistoaan. Hie-
man yllättäen Baudrillard kertookin käyttävänsä käsitteitä analyysin sijaan argumenttinsa romahduttamiseen, siis luulakseni maton vetämiseen omien jalkojensa alta. Kenties tavoitteena on läpinäkyvyys, pyrkimys paljastaa lukijalle omat tiedolliset lähtökohtansa ja ajatteluunsa sisältyvät ongelmat? Lyhyen lainauksen perusteella on mahdotonta tietää, mistä tarkalleen ottaen on kyse, mutta sen loppu vihjaa ratkaisun löytyvän kielestä, eli siitä miten teksti on pantu kokoon.

Tieto- ja kaunokirjallisuudessa vaikuttavat erilaiset käsitykset kielen tehtävistä. Siinä missä tietotekstiä arvioitaessa kielen funktioksi riittää ajatusten ja asiaintilojen välittäminen kirjoittajalta lukijalle – ”asiat puhuvat puolestaan” – kaunotekstilta edellytetään tietynlaista poeettisuutta tai ”kirjallisuudellisuutta”, kuten venäläiset formalistit asian ilmaisivat. Tietoteksti on onnistunutta, kun asia tulee esitetyksi selkeästi ja ymmärrettävästi, kun taas kaunotekstiä arvostetaan sen tuottamien (esteettisten, psykologisten jne.) vaikutusten perusteella. Tietoteksti peittää oman tekstuaalisuutensa, kun taas kaunoteksti tuo sen vasiten esiin. Sano-
mattakin lienee selvää, että yksinkertaistan tässä monimutkaista asiaa argumenttini esiin tuomiseksi.

Kysymys erilaisten tekstilajien kielikäsitteistä ei kuitenkaan liity yksinomaan tyyliin ja estetiikkaan tai kommunikation toimivuuteen, vaan johtaa pohtimaan myös epistemologiaa, tietämisen ehtoja: miten tietoa tuotetaan kirjoittamalla?

Kirjailija-toimittaja Koko Hubara pohtii kirjassaan *Ruskeat Tytöt* (2017) muun muassa sitä, miten vähemmistöistä puhu-

taan ja kuka yleensä pääsee ääneen niistä keskusteltaessa. Kiinnostavaa – ja kaltaiselleni valkoiselle mieslukijalle virkistävällä tavalla vieraannuttavaa – on se, että hän suuntaa sanansa eksplisiittisesti kaltaisilleen ”ruskeille tytöille”:

Kirjoitan Ruskeat Tytöt tietoisesti isoilla alkukirjaimilla kahdesta syystä. Ensinnäkin siksi, että haluan sinun huomaavan ne. Ne ovat rakentamani majakat, joiden avulla navigoin luoksesi pimeässä yössä ja joiden toivon valaisevan myös sinun tietäsi, minne tahansa menetkin. Toiseksi, kirjoitan Ruskeat Tytöt isoilla alkukirjaimilla niin kuin englannin kielessä on tapana muodostaa otsikot. Haluan tällä ehdottaa, että joku jossakin joidenkin kanssa on joskus päättänyt suomen kielen säännöt, ja ne voidaan muuttaa aktiivisella kirjoittamisen teolla palvelemaan kaikkia, jotka haluavat kirjoittaa suomeksi. Jos ei ole paljon sanoja, ei voida vaatia paljon kielioppiakaan, mutta jos on yksikin sana, tai sanapari, ja jos on joka tapauksessa olemassa ja olemassaolon eli ihon alla on teoria eli tarina, on myös valta muokata kieltä. Suomen kieleen mahtuu sanoja ja kirjoitusasuja muista kielistä, meillä on läänä. Otetaan se käyttöön. Jos minä nyt kerran kirjoitan, minä kirjoitan niin kuin parhaaksi näen. Minun valitsemani sanajärjestys, kieliasu ja vaatimus ovat täydellisiä, tärkeitä, tiedostettuja – eivät rikkinäisiä, huonoa kieltä, eivät toisen luokan ajatuksia. Eivät edes puolivahinko.¹

Hubaran näkemys kielestä haastaa ajattelun, jossa kieli nähdään joukoksi loukkaamattomia normeja. Tieto- ja esseekirjoissa voi toki koetella kirjoitetun kielen sääntöjä, mutta tuollaisiin tarkoituksellisiin rikkeisiin on omat sääntönsä (esimerkiksi rekisteristä poikkeamista tarkoittava lainausmerkkien käyttö). Julistamalla oikeuttaan käyttää kieltä mielensä mukaan Hubara muistuttaa lukijaa niin kutsutun oikeakielisyyden suhteellisuudesta: jotkut ovat todellakin jossakin päättäneet, että kieltä kirjoitetaan niin kuin sitä kirjoitetaan. Ja kun kyseessä on inhimillisen neuvottelun tulos, voidaan noita sääntöjä aivan hyvin myös muuttaa. Lanseeratessaan käsitteen ’Ruskeat Tytöt’ Hubara näyttää

itse esimerkkiä siitä, miten kieleen voi aktiivisesti vaikuttaa. Osittain juuri hänen ansiostaan keskustelu rodullistamisesta on saanut Suomessa viime aikoina aiempaa monivivahteisempia sävyjä.

Kun otamme kielen vakavasti, on tärkeää pohtia, millaiseksi välineeksi se ajatellaan. Viestinnän tutkijat Heikki Luostarinen ja Esa Väliverronen kirjoittivat vuonna 1991 ilmestyneessä kirjassaan *Tekstinsyöjät* tieteellistä kirjoittamista ohjaavista kielikäsityksistä. Tutkimusten kieli ajatellaan helposti neutraaliksi välineeksi, jonka avulla tieto siirretään lukijalle. Ideaalina on raportoida tutkimuksesta niin yksiselitteisesti ja yksinkertaisesti, että viesti välittyy lukijalle tismalleen kirjoittajan tarkoittamassa merkityksessä. Tällainen käsitys kielestä kuitenkin ”rajoittaa mahdollisuuksia ymmärtää tieteellisen tiedon luonnetta”, kirjoittavat Luostarinen ja Väliverronen² ja jatkavat: ”Tieteelliset tekstit ovat myös puhetekoja ja tietylle kuulijakunnalle tarkoitettuja puhutteluja. Ne eivät vain kuvaa todellisuutta, vaan myös pyrkivät vaikuttamaan siihen ja vakuuttamaan lukijat esitetyn paikkansapitävyydestä.”

Kyse on kuitenkin muustakin kuin vain tieteen kielestä. Väittäisin, että Suomessa vaikuttaa yleisempikin usko siihen, että kunhan asiansa sanoo mahdollisimman selkeästi, se saavuttaa lukijansa pääkopan kirjoittajan tarkoittamassa merkityksessä. Kaunokirjallisuudessa on pitkään vallinnut tietynlainen ”kovan ja kirkkaan” kielen eli niin sanotun modernistisen tyylin ihanne, joka on epäilemättä vaikuttanut myös esimerkiksi peruskoulujen ja lukioiden kirjoittamisen opettamiseen. Mitä pelkistetymmin asian saa sanotuksi, sen parempi.

Luulen kuitenkin, että jokainen kirjoittamista harjoittava on toisinaan ahdistavan tietoinen siitä, ettei voi koskaan olla aivan varma sanallistamiensa asioiden siirtymisestä identtisinä lukijan mieleen. Ylipäänsä vaatisi systemaattista silmiensä sulkemista ympäröivältä todellisuudelta väittää, että merkitykset noin ylimalkaan olisivat universaalisti jaettuja. Arkisen esimerkin mainitakseni: jokainen teini-ikäisen

vanhempi tietää, miten merkitys voi muuttua jopa päinvastaiseksi viestin lähettäneen vanhemman ja sen vastaanottaneen nuoren välisellä matkalla, vaikka osapuolet sijaitsisivat näkö- ja kuuloetäisyydellä toisistaan.

En tietenkään tarkoita sanoa, etteikö ”selvästi sanottu, selvästi ajateltu” olisi hyvä ohjenuora. Tottahan tietokirjoittajan on pyrittävä kommunikoimaan lukijansa kanssa, ja silloin on syytä tehdä kaikkensa tullakseen ymmärretyksi. Mutta onko todella niin, että sanotun pelkistäminen on jokaisessa tilanteessa paras tapa varmistua viestin perillemenosta? Entä jos tuo viesti, jonka haluaa välittää, on jo itsessään monimutkainen ja sisäisesti ristiriitainen? Tai jos haluaa esimerkiksi poliittisista syistä vastustella vallitsevan puhe-tavan mukaista jäsennyttä? Ajatellaanpa vaikka tilannetta, jossa vähemmistökulttuurin edustaja haluaa kuvata identiteettiään jotenkin muutoin kuin länsimaisen tieteen kielellä. Eikö silloin ole perusteltua kirjoittaa jotenkin toisin, kenties tarkoituksellisen vieraannuttavasti, tavalla joka ei noudata esimerkiksi ”selkeyden” periaatetta?

Tietokirjailija Harri Kalha toteaa Siskotuulikki Toijosen (2017) *Kritiikin uutisiin* tekemässä haastattelussa: ”Liiallinen selkokieliisyyden ihannointi on huolestuttavaa, koska se yksinkertaistaa asioita. Elämähän on aika monimutkaista.” Kalha kertoo, ettei usko kielen puhtauteen ja että suorastaan rakastaa lainasanoja, eikä hän välitä koukeroisen kielensä joissakin aiheuttamasta ärsytyksestä: ”[V]iis siitä, kustannustoimittajat editoikoot kilvan pois itselleni rakkaat kursiivit, ajatusviivat, puoli- ja kaksoispisteet – juuri sen svengin ja synkoopin, joka jäsentää ajatteluani.” Kun hän opettaa opiskelijoitaan ”muotoilemaan virkkeet mahdollisimman mutkikkaita ja ottamaan oppia sivistyskielistä kuten ranska, joka suosii välimerkkejä, tai englanti, joka luo rentoa rytmiä pilkuilla”, hän tulee rikkoneeksi useita kouluissa ja viestinnän kursseilla tähdennettyjä sujuvan suomen ihanteita.

Kalhan esittämä ”selkokieliisyyden” kritiikki ei vastusta helposti ymmärrettävää kieltä sinänsä vaan suuntautuu tietynlaista kieliajattelua vastaan, jossa maailman ja sitä kuvaa-

van kielen suhdetta ei koeta tarpeelliseksi kyseenalaistaa. Hän haluaa siis kirjoituksessaan tehdä oikeutta käsittelemiensä asioiden perimmäiselle ja ratkaisemattomalle ambivalenssille. Lisäksi hän ajattelee toisin sen, mikä on kielessä kaunista ja miellyttävää.

Samaan aikaan, kun suunnittelin tätä artikkelia, toimitin yhdessä Mikko Lehtosen kanssa kokoelman Stuart Hall -nimisen kulttuurintutkijan esseitä. Jouduimme kirjan alaotsikkoa muotoillessamme hetken miettimään, mihin genreen nuo tekstit kuuluvat, ja maistelimme sellaisia käsitteitä kuin 'kirjoitus', 'artikkeli', 'tutkielma' ja 'teksti', mutta päädyimme lopulta nimeämään ne esseiksi. Vaikka nuo tekstit ovat tutkijan kirjoittamia, vaikka niissä puhutaan tutkimuksista ja vaikka niitä voi mainiosti käyttää tutkimusten lähteinä, varsinaisista tutkimusteksteistä ei ole kyse – ainakin jos niiden joukkoon kelpuutetaan vain sellaiset tekstit, joissa on eksplisiittisesti määritelty tutkimuskysymys, metodi ja aineisto ja jotka noudattavat asioiden käsittelyssä tiettyä kaavaa.

Toimittajien esipuheessa pohdiskelemme Hallin kirjoittajanlaatua ja väitämme, että hänen tavassaan argumentoida näkyy tietynlainen näkemys "tiedosta ajallisena ja paikallisena suureena":

Hallin pyrkimys tuottaa pikemmin väliaikaisia kuin lopullisia tulkintoja näkyy myös kirjoitusten muodossa, jota voisi luonnehtia esseistisyydeksi. Se ei tässä tapauksessa viittaa tyylin kohosteisuuteen tai argumentaation itsetarkoitukselliseen pohdiskelevuuteen vaan ennen muuta niiden dialogisuuteen, lukijan tietotaustan huomioon ottamiseen. Esseiden pedagoginen tavoitteellisuus ei suuntaudu ylhäältä alaspäin vaan tapahtuu ikään kuin saman pöydän äärellä lukijan kanssa.³

Hallin esseiden keskusteleva ote ei kuitenkaan välttämättä tarkoita "helppoutta", sillä osa hänen esseistään on sillä tavalla teoreettisia ja abstrakteja, että niiden ymmärtäminen edellyttää tietyn filosofisen tai yhteiskuntatieteellisen käsitteistön hallintaa. Toteamme esipuheessa kuitenkin, että

tällainen "vaikeus" voidaan ajatella myös strategiseksi valinnaksi, sillä voihan käsiteltävä asia olla sillä tavalla monimutkainen, että pelkistävä käsittelytapa ei tekisi sille oikeutta. Joskus "vaikeassa" tekstissä voi olla kyse tietoisesta ratkaisusta "vastustaa tarjolla olevaa, esimerkiksi kolonialistista tai uusliberalistista sanastoa ja kielioppia" ja pyrkiä "analysoimaan maailmaa toisin sanoin, toisin jäsennyksin, toisin käsitteellistyksin".⁴

Hallin esseille on tyypillistä sekin, miten ne ikään kuin tiedostavat oman ajallisuutensa ja keskeneräisyytensä – "niillä ei selvästikään ole pakottavaa tarvetta sanoa sitä kuuluisaa viimeistä sanaa". Ne muistuttavat lukijaa siitä, että kaikki tekstissä on kirjoittajan valintojen tulosta, että "jokainen piste, jokainen lopetus muodostaa keinotekoisen sulkeuman" ja että "tekstiä voisi vielä jatkaa lukuisilla vaihtoehtoisilla tavoilla".⁵



Olen nyt hahmotellut kaksi toisilleen vastakkaista ihannetta – tai näkökulmasta riippuen irvikuvaa. Toisessa tavoitteena on esittää asiat mahdollisimman yksinkertaisesti, toisessa taas hyväksytään asioiden perimmäinen monimutkaisuus eikä edes havitella kuulijasta riippumatonta, lukkoonlyötyä merkitystä, "yleistajisuutta". Ajattelen tilannetta, jossa tekstinsä äärellä valintojaan pohtiva kirjoittaja ei osaa päättää, vetääkö kiharat suoriksi vai ripustaako niihin vielä lisää killuttimia. Ja juuri tähän kahteen suuntaan vetävään jännitteeseen ratkaisuksi tarjoutuu esseen käsite. Ja tarkoitan tässä käsitettä Baudrillard'n tarkoittamassa mielessä jonakin sellaisena, jonka avulla voi yrittää tuhota kirjoittamistaan häiritseviä tukoksia.

Ainakin oma kirjoittamiseni ohjautuu kovin helposti samoille tutuille urille: ammennan sanoja, sanontoja ja lauserakenteita yhdestä ja samasta säkistä, ja vaikka kuinka yritän kurkottaa sen pohjalle, käsiini osuu yleensä kovin samannäköisiä ja -kuuloisia tekstinosia. Myös argumentaationi seurailee liian usein jo moneen kertaan tallomiani polku-

ja, ja olenkin kiusallisen tietoinen siitä, että päädyn monesti samankaltaisiin johtopäätöksiin. Kirjoitusprosessi tuottaa aivan liian harvoin yllätyksiä.

Kysytään siis näin: Kun tutkija tai tietokirjailija ryhtyy esseilemään, miten hän muuttaa kirjoittamisen tyyliään? Muuttuuko yleisö, laajeneeko lukijakunta, ja mikä ehkä tärkeintä, mitä tapahtuu kirjoittajan ja tekstin kertojan väliselle suhteelle? Kenties suurin muutos tiede- tai tietotekstistä esseen siirryttäessä koskee nimittäin tekstin minää.



Yhdessä *Pölyn ylistykseen* (2018) sisältyvässä esseessään Silvia Hosseini kuvaa tarkasti Dubain pröystäilevää kaupunkiarkkitehtuuria, josta ”puuttuu, tai ainakin näyttää puuttuvan, kaikki inhimillisyys ja elävyys, sillä sen yllätykset ovat tuotettuja, keinotekoisia ja teeskenneltyjä, eivät suunnitelmattomia ja sattumanvaraisia kuten maailman hurmaavissa suurkaupungeissa”.⁶ Vasta esseen viidennen sivun lopussa tekstiin astuu kirjoittava minä, joka seisoo rannalla kasvot Persianlahdelle päin ja taustallaan suunnaton hiekkaerämaa. Mutta lukija näkee tässä vaiheessa vain vilauksen tekijästä, sillä varsinaisesti hän tapaa Dubaita omin silmin tarkastelevan kirjoittajaminän vasta monen sivun päästä, kun Hosseini mainitsee ensimmäisestä Dubain-matkastaan⁷ ja kertoo tullessa sinne ”pakoon sitkeää synkkämielisyyttään”.⁸ Minän pikaisista näyttäytymisistä huolimatta lukija ei ehkä sittenkään ole täysin valmistautunut esseessä seuraavaan tyylivaihdokseen:

*Minulle Dubain elämykset ovat nimenomaan iloja ruumiista ja sen toiminnoista. Tunnen ruskettuneen ihon paahtuneen tuoksun, juoksun ja uinnin jälkeiset sykäykset kaulavaltimossa, selkärankaa pitkin valuvan hien, janon ja kylläisyyden, pissahädän, kuukautisten jälkeisen kiiman.*⁹

Väitän, että Hosseini ei tässä kerro omista ruumiillisista tuntemuksistaan ja kehollisista aistimuksistaan siksi, että

hän kuvittelisi lukijan olevan valtavan kiinnostunut hänen pissahädästään ja kuukautisten jälkeisestä kiimastaan, vaan siksi, että hän haluaa sanoa Dubaista jotain sellaista, jonka esittämiseen nuo omat tuntemukset tarjoavat sopivan keinon. Esseen kenties keskeisin ajatus löytyy seuraavalta sivulta, ja juuri sen sanomisessa kirjoittaja tarvitsee ruumiillisuutensa kuvausta: "Tärkein murtuma Dubain keinotekoisessa kuoressa onkin oma ruumis, omat voiman, väsymyksen, välttämättömien tarpeiden ja nautintojen tunteet, joita Dubaissa tajuaa rakastavansa enemmän kuin muualla."¹⁰



Tutkijakirjoittajana heräsin minän käyttökelpoisuuteen argumentaation kuljettamisen välineenä havaitessani, kuinka olen aina viihtynyt johdannoissa; sekä niiden lukijana että kirjoittajana. Hyvä alkua potkaisee tekstin liikkeelle ja antaa sille tarvittavan kierteen. Keksin suomalaisten Namibiassa tekemää lähetystyötä käsittelevän väitöskirjani¹¹ aloituslauseen jo kauan ennen kuin tutkimus alkoi muotoutua lopulliseen mittaansa. Ensimmäinen virke kuuluu näin: "Olli polli pakana, istui oven takana." Aloitus ei ollut vain erikoisuudentavoitteluani, vaan lällätyksellä oli sisällöllinen pointtinsa. Laitoin siinä kirjoittavan minäni miettimään, miltä tuntuu olla suljettu ulkopuolelle. Väitöskirjani tapauksessa sisäpuolisuus tarkoitti kristikuntaa ja ylipäänsä tuota niin sanottua länsimaista sivistystä, eli kaikkea sitä mitä me täällä Suomessa olemme pitäneet itsestään selvästi hyvänä ja kauniina. Pakanat ovat niitä, jotka eivät kuulu joukkoomme: tietämättömiä ja vääräuskoisia, pidäkkeettämiä villipetoja. Juuri tällaisten ulossulkevien määritelmien pohtimisesta tutkimuksessani oli kyse.

Olin oppinut, että johdannossa tutkija saa väläyttää tekstinulkoista minäänsä, sitä valintoja tekevää kirjoittajahahmoa, joka saattaa vielä empiä tai muuten vain pohdiskella ääneen tarjolla olevia vaihtoehtoja. Johdannossa tutkimusprosessi ei välttämättä näytä vielä niin eheältä ja loogiselta

kuin se sitten varsinaisissa käsittelyluvuissa esitetään. Kirjoittaja ei tiedä vastauksia kysymyksiinsä, joita hän tässä vaiheessa muotoilee kaikessa rauhassa ja perustellen. *Kun asiaa katsotaan tästä näkökulmasta ja kun otetaan huomioon tällaiset reunaehdot, voimme muotoilla seuraavanlaisen tutkimuskysymyksen...* Näin kirjoittaja sitouttaa lukijankin mukaan pohdintoihinsa.

Samainen johdannossa ääneen pääsevä minä saattaa myös paljastaa jotain tutkimuksen ulkopuolisesta elämästään, esimerkiksi sen, miten ja miksi tuli kiinnostuneeksi aiheestaan. Muitakin henkilökohtaisuuksia johdannosta käy ilmi. Väitöskirjojen kiitoksia lukemalla voi saada selville kirjoittajan perhesuhteet, lähimmän tutkijayhteisön laajuuden ja ohjaajien panoksen tutkimuksen etenemisessä.

Tutkimuksen johdantoa voidaan pitää tutkijan ja lukijan välisenä luottamussopimuksena. Itsensä esittelyssä lukijalle on näin myös argumentaatiota vahvistava piirre. Johdannossa kirjoittaja lyö kortit pöytään kuvapuoli ylöspäin ja esittelee aikeensa vilpittömyyden vaikutelmaa tavoitellen: tätä olen tekemässä ja tässä ovat näkökulmani rajoitteet, alkoon minua muun perusteella arvioitako.

Muissa tutkimuksen osissa, loppulukua ehkä lukuun ottamatta, tuo minä pidetään yleensä visusti piilossa. Tekijän paikalle astuu passiivi tai jokin muu kielen tarjoama keino peitellä kirjoittavan subjektin näkyvyyttä tutkimustekstissään. Kenties tuota minää ei sen enempää kannatakaan esitellä, johdannossa solmittu sopimus pitää: lukija voi luottaa siihen, että tutkimuksen tehnyt henkilö noudattaa johdannossa ilmenneitä tutkimuksen tekemisen normeja.

Tekstiin kirjoitetun minän eroa kirjoittajastaan voi havainnollistaa dramaattisen minän käsitteen avulla. Idean sain käsitteestä dramaattinen (tai historiallinen) preesens. Sillä tarkoitetaan tyylikeinoa, jossa menneistä tapahtumista puhutaan ikään kuin ne tapahtuisivat juuri nyt. Draamallisuus kuvaa sitä, miten puhuja selostaa mennyttä tapahtumaa silminnäkijänä ja vie lukijan ikään kuin tapahtumien äärelle, niiden todistajaksi. Kielitoimiston ohjepankissa tarjotaan

tällaisia esimerkkejä: "Rutto surmaa 2/3 Helsingin asukkaista", "Jätevettä pääsee juomaveden joukkoon kahden erillisen verkon välistä yhdysputkea pitkin". Samalla tavalla kuin dramaattinen presens tuo menneen lähemmäksi lukijaa, myös dramaattisen minän tarkoitus on kuroa umpeen lukijan ja tekstin maailman välistä etäisyyttä.

Esseen minä on siis eräänlainen dramatisoitu versio kirjoittajasta. Se ei siis ole sama kuin "aito" kirjoittaja, siis tässä tapauksessa virttöneissä collegehousuissaan kotisohvalla tekstiä naputteleva mieshenkilö, vaan kyse on fiktiivisestä hahmosta, joka on luotu palvelemaan tekstin argumentatiivista tai retorista tarkoitusta. Tästä funktionaalisesta tehtävästään huolimatta dramaattinen minä kertoo myös kirjoittajan persoonan läsnäolosta tekstissään.

Kun ensimmäisen kerran kirjoitin julkaistavaksi tarkoitettua ei-tutkimuksellista tekstiä, jonka tekstilajia kuvailisin nyt esseeksi, eräs käsikirjoitusta kommentoinut ystäväni moitti minua pihtaamisesta: en kuulemma antanut itsestäni lukijalle mitään. Lymysin pelkurimaisesti jossain taustalla, ystäväni väitti. Kovalla vaivalla sain sitten päkerrettyä muutaman selkokielisen virkkeen siitä, kuka olin ja miksi olin kyseisen tekstin laatimiseen ryhtynyt. Ylenmääräinen minäily nolotti minua, koska tarkoitukseni ei suinkaan ollut kertoa itsestäni vaan asiasta; käsitellä kysymystä, pohtia probleemia, punnita osatekijöitä, tarkastella ja eritellä aihetta ja teemaa, perustella, väittää, saarnata ja ehdotella eikä siis suinkaan harrastaa kirjallista ekshibitionismia.

Ehkä yleisin funktio, joka minällä ja minän arkisella kokemusmaailmalla on vaikkapa esseessä, liittyy juuri yksityisen ja yleisen väliseen jännitteeseen tai vaihteluun, mitä voinee pitää yhtenä esseelle lajityypillisenä piirteenä. Tarkoitin sitä, että kun esseen minä kertoo jonkin omaelämäkerrallisen yksityiskohdan, hän ei tee sitä itseään tehostaakseen tai lukijaa väsyttääkseen vaan johtaakseen siitä jonkin yleisemmän lain tai analogian.

Myönnän toki auliisti, että monessa tapauksessa kirjoittajan persoonan näkyminen lisää tekstin vetovoimaa. Koh-

talaisen harvoin kustannusprosessin läpäissyttä tekstiä lu-
kiessani joudun ylenmääräisesti kiusaantumaan siitä, että
kirjoittaja riisuu liikaa suojavaarustustaan. Ymmärrän, että
silloinkin kyse on kirjallisesta tehokeinosta. Tekstissään
enemmän tai vähemmän paljaana kekkaloiva minä palvelee
jotain tiettyä tarkoitusta. Kuten tässäkin kirjoituksessa.

Viitteet

¹ Hubara 2017, 26.

² Luostarinen & Väliverronen 1991, 63.

³ Lehtonen & Löytty 2019.

⁴ Mts.

⁵ Mts.

⁶ Hosseini 2018, 112.

⁷ Mt., 119.

⁸ Mt., 123.

⁹ Mt., 127.

¹⁰ Mt., 128.

¹¹ Löytty 2006.

Lähteet

Hosseini, Silvia 2018: *Pölyn ylistys. Esseitä*. Turku–Tallinna: Savukeidas.

Hubara, Koko 2017: *Ruskeat Tytöt. Tunne-esseitä*. Helsinki: Like.

Korhonen, Kuisma 1997: Esseen traditioista. Teoksessa Kirsti Mäkinen (toim.) *Kirjoita itsesi maailman väleihin*. Helsinki: SKS.

Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli 2019: Stuart Hall identiteet-
tien ja vallan kyseenalaistajana. Teoksessa Stuart Hall: *Mitä
on tekeillä? Esseitä vallasta, uusliberalismista ja monikulttuuri-
suudesta*. 15–16. Tampere: Vastapaino.

Luostarinen, Heikki & Väliaverronen, Esa 1991: *Tekstinsyöjät. Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta*. Tampere: Vastapaino.

Löytty, Olli 2006: *Ambomaamme. Lähetyskirjallisuuden me ja muut*. Tampere: Vastapaino.

Toijonen, Siskotuulikki 2017: Kirjoittaminen on halua tulla rakastetuksi. *Kritiikin Uutiset*. <https://www.kritiikinuutiset.fi/2017/05/17/kirjoittaminen-halua-tulla-rakastetuksi/>

Helena Ruuska

Kirjeet elämäkerran tietolähteinä

*Kirjettä pidetään yleisesti dokumenttina, kirjoitettuna todistuskappaleena, jossa mainitaan faktoja ja jossa kerrotaan tapahtumista ja kuvaillaan tunnelmia. Edellä mainittujen lisäksi kirje paljastaa jotakin kirjoittajasta, vastaanottajasta ja heidän suhteestaan. Kirjeen sisältämiin faktoihin tutkijan tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti. Millaisesta tiedosta on kyse, paljastuu vasta, kun kirje asetetaan kontekstiinsa. Kirjeen informaatioarvoa on siis arvioitava useasta näkökulmasta ennen kuin se kelpaa elämäkerran tietolähteeksi. Tarkastelen artikkelissani, miten käytin Hugo Simbergin itsensä kirjoittamia kirjeitä hänestä kirjoittamani elämäkerran **Hugo Simberg. Pirut ja enkelit** (2018) tietolähteinä. Tarvittaessa viittaatan myös Simbergin läheisten ja hänen ystäviensä kirjoittamiin kirjeisiin, jotka niin ikään kuuluvat elämäkerran lähteisiin.*

Tieteen termipankki määrittelee ”kirjeen” kirjallisen viestinnän muodoksi ja kirjallisuuden lajiksi, jolle on tunnusomaista viestintätilannetta painottava retorinen koodisto. Jo tuhansia vuosia sitten kirjoitettiin niin yksityis- kuin liikekirjeitäkin. Antiikin ajoilta tunnetaan jopa kirjeenkirjoittamisen oppaita ja julkisia kirjeitä, kuten apostoli Paavalin kirjoittamat epistolat. Yksityisen ja julkisen elämänalueen

kirjeenvaihdon raja on aina ollut ohut, mutta aikojen saatossa kirjeitä on luokiteltu aiheensa perusteella alalajeihin kuten matka-, sota- ja rakkauskirjeisiin tai funktionsa perusteella virka-, kierto- ja paimenkirjeisiin. Omaksi genrekseen voidaan erottaa myös perhekirjeet, joilla vastaanottajan ohella on olettavasti myös muita lukijoita.¹

Yksityiskirjeitä, varsinkin kirjailijoiden ja taiteilijoiden kirjoittamia, on pidetty biografisessa kirjallisuudentutkimuksessa historiallisesti arvokkaina dokumentteina. Kirjeenvaihtoja – kirjekokoelmia – on niin ikään julkaistu sellaisinaan tai kriittisinä editioina. Monet tunnetut kulttuurihenkilöt ja poliitikot ovat saattaneet kirjoittaa kirjeensä mielessään niiden mahdollinen julkaiseminen. Kirjeenvaihtoja tutkinut Kirsi Keravuori huomauttaakin (2015), että suurin osa julkaistuista suomalaisista kirjeenvaihtokokoelmista on käsitellyt nimenomaan eliitin kirjeenvaihtoa.

Lähestyn artikkelissani Hugo Simbergin kirjoittamia kirjeitä egodokumentteina eli kirjallisina menneisyyden lähteinä, joissa niin sanottu tavallinen ihminen itse kertoo elämästään², vaikka Simbergin tapauksessa onkin kyse tunnustusta ja arvostusta jo omana aikanaan saaneen taiteilijan kirjeistä. Humanistisissa tieteissä ja yhteiskuntatieteissä tapahtuneen elämäkerrallisen käänteen³ mukanaan tuoma egodokumenttien tutkimus tarkastelee kirjeitä laajemmin kuin biografisen tutkimuksen aikaisempina vuosikymmeninä. Huomiota kiinnitetään muun muassa kirjekulttuuriin yleensä ja kirjeissä käytettyyn kieleen ja kertomisen tapoihin. Kirjeistä on luettavissa, miten ennen elettiin, mitä syötiin, mitä harrastettiin, miten tehtiin töitä ja mistä uneksittiin. Elämäkerran kannalta säilyneet kirjeet ovat siis ensiarvoisen tärkeitä, koska niihin on tallentunut arkielämän tunnelmia, mutta myös oleellisia tietoja osoitteista, tavatuista henkilöistä, nähdyistä taideteoksista. Tutkijan ei pidä kuitenkaan lukea kirjeitä kuin piru raamattua vaan tiedostaa koko ajan kirjeen rajallisuus dokumenttina. Seuraavien alaotsikoiden kysymykset ovat niitä, joita kysyin toistamiseen itseltäni Simbergin kirjeitä lukiessani.

Kenelle ja missä tarkoituksessa Hugo Simberg kirjoitti?

Kirje on kommunikaatiota, jolloin sekä kirjoittaja että vastaanottaja ja heidän suhteensa ovat merkityksellisiä kirjeen tulkinnassa. Jokaisessa kirjeessä kuuluu kirjoittajan ääni, mutta ääni mukautuu vastaanottajan mukaan. Millaisen tarinan kirjeen kirjoittaja haluaa kertoa kirjeen vastaanottajalle? Kirje sisältää faktoja ja tapahtumia kirjoittajansa elämästä, mutta näitä tietoja tutkijan on tarkasteltava kirjeen kirjoittamisen ajankohdasta ja tilanteesta käsin. Pitää myös muistaa, että kirjettä ei ole kirjoitettu – välttämättä – jälkipolvia ja tutkijoita silmällä pitäen, vaikka monet varsinkin taiteilijoiden ja kirjailijoiden kirjeenvaihdot ovatkin päätyneet julkaistaviksi.⁴ Hugo Simbergin kirjeissä ei tällaista julkisuksellisuutta ole, vaan ne ovat henkilökohtaisia ja selvästi kullekin vastaanottajalle osoitettuja. Niistä on kuitenkin myöhemmin julkaistu otteita Hanna-Leena Paloposken toimittamassa pienessä kirjassa nimeltä *Koleasta talvesta kesäämuun. Otteita Hugo Simbergin kirjeistä* (2000).

Monet Hugo Simbergin kirjoittamista kirjeistä ovat perhekirjeitä, joita hän kirjoitti Helsingistä Viipuriin opiskeluaikanaan tai myöhemmin ulkomaanmatkoiltaan koto-Suomeen. Joskus hän osoitti ne koko kotiväelle ”Älskade Hemmavarande”, joskus vain äidilleen, isälleen tai sisaruksilleen, mutta kirjeen sisältö paljastaa, että ne on tarkoitettu muidenkin kuin ”älskade mamma” tai ”kära pappa” luettaviksi. Simbergin kirjeitä saattoivat siis lukea kaikki hänen lapsuudenkodissaan asuvat, ja se tutkijan kannattaa pitää mielessään, sillä tästä tilanteesta käsin määräytyi myös niiden sisältö. Kaikesta siitä, mitä Helsingissä tai Pariisissa tapahtui, ei voinut kertoa kotiin Viipuriin, koska kuulumiset joutuivat myös lasten ja vanhan tädin korviin. Piti ajatella myös vastaanottajia ja miettiä, mikä heitä saattoi kiinnostaa.

Simberg on kirjoittanut kirjeitä eri rooleissa eri perheenjäsenilleen ja ystävilleen. Äiti, kaksoisveli Paul ja pari vuotta nuorempi Blenda-sisar ovat hänen uskottujaan. Heille hän kirjoittaa avoimesti ajatuksistaan, samoin kuin myöhem-

min Anni Bremerille, tulevalle vaimolleen. Isälleen poika kirjoittaa kyllä matkakokemuksistaan ja kertoo esimerkiksi talvella 1907 New Yorkissa päivätyssä kirjeessä siitä, miten amerikkalaiset ovat hänen mielestään sivistymättömiä ja pinnallisia. Henkilökohtaisuuden aste on kuitenkin eri kuin edellä mainituissa kirjeissä, joissa on myös terapeutista itsetilitystä. Taiteilijan identiteettiään Simberg rakentaa kaksoisveli Paulille osoitetuissa kirjeissä kuin myös Axel Gallénille tai viipurilaiselle ystävälleen Victor Hovingille osoittamis-
saan kirjeissä. Niistä paljastuu toisaalta kykyään epäilevä nuori mies, toisaalta itseensä uskova taiteilija – myös herkkä ja haavoittuvainen luonne.

Millaisia aukkoja kommunikaatiossa on?

1800-luvun viimeisinä ja 1900-luvun alun ensimmäisinä vuosikymmeninä säätyläiset – Hugo Simberg kuului sekä isänsä että äitinsä puolelta ruotsinkieliseen sotilas- ja virkamiessukuun – kirjoittivat toisilleen ahkerasti kirjeitä⁵. Posti saavutti jo lähes koko silloisen Suomen, ja osa kaupunkilaisista sai kirjeensä jopa kotiin kannettuina⁶. Kirjeiden lähettämisen lisäksi puhuttiin telefoonissa, jonka käyttö oli vähitellen yleistymässä. Taiteilijan puoliso Anni Simberg kirjoittaa miehelleen kotikaupungistaan Vaasasta, miten hän mieluummin kirjoittaa tälle kirjeen kuin soittaa, sillä lapsuudenkodissa ovat monet korvat kuulemassa. Toki myös puhelujen välittäjät – sentraalisantrat – saattoivat jäädä kuuntelemaan yhdistämiään puheluja. Harvalla oli oma puhelin, ja kotiinkin puhelut täytyi tilata. Mutta toisen äänen kuuleminen oli yhtä henkilökohtaista kuin kirjeenkirjoittaminen. Vanhemmat ja perheen luona asuva tati haluaisivat kuulla Helsingissä opiskelevan Hugon ääntä pitkästä ajasta, kirjoittaa Blenda-sisar vaativasti Hugo-veljelleen.

Kirjeiden väliin ovat aina tunkeutuneet kasvokkain käydyt keskustelut, ellei kyse ole ollut kirjeystävyydestä kuten esimerkiksi Helmi Krohnin ja Erkki Melartinin kirjeenvaihdossa vuosina 1906–1936⁷. Yleensä kirjeissä käytyä kes-

kustelua jatketaan tavattaessa tai myöhemmin kirjoitetaan lisää siitä, mistä puhuttiin. Näin Anni Bremerkin aloittaa ensimmäisen huhtikuussa 1908 Hugo Simbergille kirjoittamansa kirjeen: ”– som fortsättning på våra samtal.” Myös muihin puheisiin viitataan usein Simbergin kirjeissä, enkä tutkijana ole aina välttämättä saanut kiinni siitä, mistä on ollut puhe. Jo pelkästään tästä syystä kirje ei ole yksiselitteinen dokumentti. Kirje ei siis sisällä viranomaisluettelon kaltaisia faktoja vaan erilaisia tulkinnan kautta avautuvia tietoja kirjoittajan elämästä.

Elämäkerran kirjoittajan ehkä ensimmäiset kysymykset ovat yksinkertaisia ja konkreettisia: Onko olemassa kirjeitä? Missä niitä säilytetään? Pääseekö niitä lukemaan? Kirjeenvaihto on säilynyt harvoin kokonaisena, eli on hyvin epätodennäköistä, että kaikki elämäkerran kohteen kirjoittamat kirjeet olisivat tutkijan käytettävissä. Syitä on monia. Kirjeitä ei ehkä ole haluttu säilyttää, koska niitä on pidetty joko liian arkisina ja tavallisina tai liian intiimeinä, jopa tulenarkoina. Niitä on hävinnyt muutoissa ja muissa elämän käännekohdissa.

Hugo Simberg kirjoitti ja vastaanotti ahkerasti kirjeitä, joten niitä on säilynyt paljon. Taiteilijan poika Tom Simberg kertoo haastattelunauhalla vuonna 1999, miten hänen äitinsä Anni Simberg hävitti isän kirjeitä; viimeisiä arkaluontoisia dokumentteja tämä oli polttanut kaakeliuunissa vielä 1950-luvullakin. Kun näihin tuhottuihin kirjeisiin lisätään eri vastaanottajille jääneet kirjeet ja muut sattumalta kadonneet kirjeet, todellinen kirjeiden määrä on todennäköisesti ollut huomattavasti suurempi.

Hugo Simbergin leski halusi vaalia miehensä perintöä ja hävitti ne kirjeet, jotka eivät sopineet hänen aviomiehestään rakentamaansa kuvaan. Ilmeisesti liian henkilökohtaisina pidetyt kirjeet, jotka käsittelivät taitelijan sairautta ja aikaisempia rakkaussuhteita, päätyivät kakluuniin. Sairauteen liittyvien tietojen osalta tämän voi päätellä siitä, että säilyneissä kirjeissä taiteilija kuitenkin siellä täällä viittaa terveydentilaansa. Myös sisaret kyselevät kirjeissään, miten veli

voi. Taiteilija mainitsee kirjeissään sairaalakäynneistä tai lääkärin tapaamisista. Oletettavaa on, että asiasta on kirjoitettu laajemminkin. Simbergin sairastama syfilis oli häpeällinen ja leimaava sairaus 1900-luvun alkupuolella, koska sukupuolitauti yhdistettiin epäsideelliseen elämään. Sairaus oli myös pelottava, sillä sitä ei kyetty parantamaan ennen penisilliinin keksimistä. Siksi leskellä on ollut syynsä tuhota miehensä veneeristä tautia koskevat maininnat – jos sellaisia kirjeissä on ollut.

Edelleen taiteilijan varhaiset rakkauskirjeet ovat ilmeisesti myös palaneet tuhaksi. Todennäköistä on, että Anni Simberg halusi säilyttää vain ne rakkauskirjeet, joita hän ja Hugo Simberg kirjoittivat toisilleen suhteensa alkuaikoina vuosina 1908–1910. Simbergin on täytynyt kirjoittaa vastaanvanlaisia kirjeitä muillekin ihailemilleen naisille, kuten esimerkiksi Thyra Thesleffille. Jos sellaisia on ollut, onko kirjeen saaja hävittänyt ne saman tien vai ovatko ne kadonneet aikojen saatossa, koska ne eivät ole olleet merkityksellisiä vastaanottajalle? Ainakin luonnoskirjoista, joihin taiteilija kirjoitti myös kirjeluonnoksia, voi päätellä, että hän kirjoitti rakkauskirjeitä muillekin. Niin kirjeistä kuin muutaman julkaistun artikkelinkin perusteella voi todeta, että Hugo Simberg oli erittäin taitava kynäkäyttäjä ja siksi kirjoittaminen lienee ollut hänelle mieluista.

Mistä kaikkialta kirjeitä pitää metsästää?

Edesmenneen henkilön kirjeitä kuten muutakin jäämistöä jaetaan kuoleman jälkeen sukulaisten kesken. Anni Simberg oli varmasti tietoinen miehensä kirjeiden merkityksestä, sillä olihan niitä – ainakin osaa niistä – käytetty jo taidehistorioitsija Sakari Saarikiven elämäkerrallisen väitöskirjan *Hugo Simberg. Elämä ja teokset* (1948) lähteenä. Lesken kuoleman jälkeen kirjeet jaettiin pariskunnan lasten Tom ja Uhra-Beata Simbergin kesken. Osa kirjeistä on nyt Kansallisgallerian arkistokokoelmissa ja osa edelleen sukulaisten hallussa. Tämä tietenkin vaikeuttaa tutkimustyötä ja kokonaiskuvan raken-

tamista, vaikka kopioimalla tai valokuvaamalla kirjeitä voikin viedä omaan tutkijankammioon lähilukua varten.

Joitakin Hugo Simbergin kirjeitä on muissa arkistokokoelmissa, ja niitä pääsee lukemaan vain oikeudenomistajien avulla. Simbergin Akseli Gallen-Kallelalle kirjoittamat kirjeet ovat Gallen-Kallela Museossa. Hänen viipurilaiselle ystävälleen Victor Hovingille kirjoittamat kirjeet taas ovat Kansalliskokkolan arkistokokoelmissa Gösta Stenmanin arkistossa. Yksittäisiä Simbergin kirjeitä on aikalaisten eri arkistoissa sijaitsevilla kirjokokoelmissa, mutta myös aikalaisten muissa kirjeenvaihdossa saatetaan mainita Hugo Simberg jossakin yhteydessä. Tutkittavaa siis riittää, ja varmaa on, että kaikkia kirjeitä en ole kyennyt löytämään.

Magnus Enckellin ja Hugo Simbergin toisilleen lähettämiä kirjeitä etsin kuumeisesti, mutta en niitä löytänyt, eivätkä niistä tiedä myöskään Simbergiä tutkineet taidehistorioitsijat, joilta asiaa lopulta tiedustelin. Löysin vain yhden Simbergin Enckellille lähettämän kirjeen fragmentin. Se on lähetetty Yhdysvalloista sen jälkeen, kun miehet olivat saaneet valmiiksi Tampereen tuomiokirkon koristelun suururakan ja matkustaneet yhdessä Kööpenhaminaan. Toinen jatkoi matkaa Pariisiin, toinen New Yorkiin. Enckell ja Simberg mainitaan aikaisemmassa tutkimuksessa usein ystävinä, mutta miksi he eivät ole kirjoitelleet toisilleen, vaikka kumpikin matkusti paljon ja varmasti halusi jakaa vaikutelmiaan taiteilijaystävänsä kanssa? Onko kirjeenvaihto kadonnut, vai onko se hävitetty? Heidän on täytynyt pitää yhteyttä kirkon freskojen suunnittelun ja maalaamisen aikoihin. Kirkossa he ilmeisesti tekivät työtä eri aikoina, vaikka lopputulosta voidaan pitää yhtenäisenä kansallisromanttisena taideteoksena. Miten ja missä urakasta on keskusteltu, ja miten sitä on suunniteltu yhdessä? Varmasti myös muita Simbergin taiteilijaystävilleen lähettämiä kirjeitä on kadonnut tai niitä on hävitetty. Kiinnostavaa on, jos kirjeitä edelleen löytyisi ulla-koilta, kellareista tai pankkiholveista. Miten ne muuttaisivat Hugo Simbergistä kirjoittamaani muotokuvaa?

Millaista retoriikkaa kirjeissä viljellään?

Kirje on lähettäjän ja vastaanottajan välistä kommunikaatiota, vastavuoroista dialogia. Kirjeellä on kaikkina aikoina olleet omat konventionsa, joita kirjoittajan on tullut noudattaa. Säätyläisyyteen ja vähitellen myös koulusivistykseen kuului 1800-luvulla mitä ilmeisimmin kirjeen kirjoittamisen taito. Kuinka kirje aloitetaan ja lopetetaan? Millaisin retorisin keinoin vastaanottajaa puhutellaan kohteliaasti niin alussa ja lopussa kuin varsinaisessa tekstissäkin? Simbergin kirjeiden taustalla kuuluu ikään kuin opettajan ääni, millainen on kohtelias kirje. Nuorukainen kertoo kirjeissään vuolaasti omista asioistaan ja unohtaa usein kotiväen kuulumisten kyselemisen. Tätä epäkohteliaisuutta hän pyytää toistuvasti anteeksi. Säähavainnot kuuluvat niin ikään henkilökohtaisiin kirjeisiin, samoin nimi- ja syntymäpäivämuistamiset. Säättä Simberg muistaa kuvailla varsinkin silloin, kun sää on ollut erityisen kaunis tai erityisen kamala, mutta kotiväen merkkipäivät ovat usein unohtua. Blenda-sisar ojentaa omissa kirjeissään veljeään näistä puutteista. Tämä kaikki kertoo taiteilijan luonteesta: toisaalta itsekeskeisyydestä, toisaalta opetetusta ja luontaisestakin välittämisestä.

Kirje alkaa päiväyksellä ja tervehdyksellä ja päättyy niin ikään tervehdykseen ja allekirjoitukseen. Päiväys on tutkijalle tärkeä tietolähde. Suurin osa Simbergin kirjeistä on hänen itsensä päiväelmiä: niissä on sekä aika että paikka merkittynä kirjeen oikeaan ylälaitaan kirjoittajan käsialalla. Joitakin kirjeitä on päiväämättä ja joissakin päiväämättömissä on ilmeisesti Anni Simbergin jälkeensä merkitsemä vuosiluku. Joidenkin vuosilukujen yhteydessä on kysymysmerkki. Päiväysten – varsinkin taiteilijan itse merkitsemien – avulla on mahdollista rakentaa elämäkerran kronologiaa. Kirjeitä lähetettiin yleensä matkoilta, joten niistä selviää, missä taiteilija milloinkin matkusti. Tosin kirjeissä puhutaan myös, minne hän aikoo seuraavaksi matkustaa, mutta näistä paikoista ei ole lähetetty postia tai lähetetyt kirjeet (ja kortit) eivät ole säilyneet, joten matkareittejä koskeva tieto muuttuu

näiltä osin arvailuksi. Ja se on kirjoitettava näkyviin myös elämäkertaan.

Tervehdykset paljastavat, kuinka läheisiä tai etäisiä kirjeen kirjoittaja ja vastaanottaja ovat toisilleen. Tervehdyksistä voi lukea myös kirjoittajien suhteen kehittyminen. Hugo Simberg kirjoittaa vaasalaiselle Anni Bremerille pääsiäisen aikaan "Bästä fröken Anni Bremer" ja jo kesän kynnyksellä hän kirjoittaa "Kärä min Anni". Pian pariskunta kutsuu toisiaan kirjeissä Krokotiiliksi ja Villikissaksi. Myöhemmin avioituttuaan Hugo kutsuu Annia hyväntahtoisesti eukokseen, "gubbens egen gumma". Simbergin ja Gallénin kirjeenvaihdosta voi lukea jo tervehdyksistä, miten seitsemän vuotta nuorempi taideopiskelija kunnioittaa mainetta saavuttanutta taiteilijaa "Värderade Herr Axel Gallén", mutta myöhemmin tämä on B.B. ("bästä broder"), hyvä veli. Kirjeissä mainittuja muita henkilöitä ei aina mainita nimellä vaan käytetään lyhennettä, jossa on ilmeisesti nimen ensimmäinen ja viimeinen kirjain ja viivoja välissä. Tämä tietenkin tekee henkilöiden identifioimisen vaikeaksi, mutta ilmeisesti oli aikanaan varotoimenpide, jos kirje joutuu väärin käsiin.

Kirjeiden retoriikka paljastaa myös Simbergin vaihtuvia tunnetiloja. Perheelle osoitetuissa kirjeissä hän hihkuu usein iloisena ja kertoilee oletettavasti kotiväkeä kiinnostavista pikku sattumuksista. Hän on myös armoitettu sanamaalari. Paitsi että Simberg oli mielellään mukana järjestämässä teatteriesityksiä, hänellä oli myös tilannetajua. Kaukasiasta ja Amerikasta hän kirjoitti pitkiä kuvailevia matkakirjeitä, joiden pohjalta hän myöhemmin kirjoitti eri lehtiin matkakertomuksia. Kirjeissään (ja matkakertomuksissaan) hän maalaillee kotiväelle, millaista muualla maailmassa on. Pienimuotoisesti hän kertoi myös Eurooppaan suuntautuneiden matkojen tunnelmista ja sattumuksista.

Mutta ensin äidilleen ja myöhemmin sisarelleen Blendalle Simberg kirjoittaa myös synkistä hetkistään. Äiti vastaa pojalleen keväällä 1896 Lontooseen, että Hugosta on tullut kovin levoton sielu. Kun hän oli kotona, hän kaipasi maa-

ilmalle, kun hän on maailmalla, hän kaipaa kotiin. ”Sellainen ei sovi”, ojentaa Ebba Simberg taiteilijapoikaansa. Nyt on opiskeltava, koska sellaiseen on mahdollisuus. Pariisista marraskuussa 1903 Hugo kirjoittaa Blenda-sisarelleen, miten hän on kokenut juuri yhden pirullisimmista kriiseistään. Hän kieltää kertomasta tästä isälle, ja samoihin aikoihin isälle lähteekin reippaanoloinen kirje. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että isälle ei kerrottu syvimmistä ajatuksista ja tunteista. Pian vuodenvaihteen jälkeen mieliala on jo vaihtunut ja kirjeet ovat taas valoisampia. Summa summarum oikeaan kontekstiin sijoitettuna kirjeet ovat täynnä tunteita ja tätä kautta on mahdollisuus kuvata kohdehenkilön mielialan vaihteluja ja ajatusmaailmaa. Ja samaan aikaan minun on tutkijana muistettava, että olen vain niiden kirjeiden varassa, jotka ovat säilyneet tai jotka olen saanut luettavakseni.

Miten kirjeiden pohjalta rakennetaan ”kertomus elämästä”?

Elsi Hyttinen⁸ puhuu Jacques Derridan mukailleen arkistokuumeesta, joka nousee, kun kuolemanvietti ja tallentamisen tarve käyvät ratkaisematonta kamppailuaan. Se ajaa tutkijan arkistojen äärelle, tutkimaan menneitä maailmaa. Hän seuraa kirjeisiin jätettyjä jälkiä ja tuottaa niiden avulla tietoa eli rakentaa tarinaa kohdehenkilöstä. Kirjeet ovat kaikille tutkijoille samoja, mutta jokainen lukee niitä omista läh-tökohdistaan käsin. Samasta lähdemateriaalista voi siis syntyä monta erilaisin painotuksin rakennettua elämäkerrtaa. Siitä huolimatta elämäkerta on tietokirjallisuutta, koska se kirjoitetaan olemassa olevan tiedon varassa. Tutkijan on ymmärrettävä elämäkerran lähteiden – tässä tapauksessa kirjeiden – tiedon luonne ennen kuin hän alkaa keriä omaa tarinaansa. Kaikkea ei saada selville, ja joidenkin asioiden suhteen on tehtävä päätelmiä. Elämäkertaromaanin kirjoittaja voi täyttää tiedon valkoiset alueet mieli-kuvituksensa avulla, mutta elämäkerran kirjoittajan on osoitettava, missä

tieto loppuu ja päätelmät alkavat. Tällöin tarvitaan suhteellisuutta ilmaisevia adverbeja (ehkä, todennäköisesti) ja epävarmuutta osoittavia verbikonstruktioita (saattaa olla, lienee ollut). Lukijan on tiedettävä, mikä on varmaa tietoa ja mikä on arvailua. Tätä epämääräisyyttä ei pidä säikähtää, sillä se kuuluu elämäkertalajiin eikä vähennä lajin arvoa tietokirjallisuutena.

Keskeinen kysymys elämäkerran kerronnassa on, kenelle elämäkerta kirjoitetaan. Onko kyse *Suomen kansallisbiografian* (1993–2002) sisältämistä lyhyistä uraan keskittyvistä elämäkertoista vai onko kyse koko elämän kattavasta elämäkerrasta, joka on kirjoitettu laajalle lukijakunnalle ja jossa kohteen elämää pyritään ymmärtämään ja selittämään lukijoille. Tällöin kirjeisiin sisältyneet tiedot tulee kietoa osaksi elämän kertomusta. Kirjeiden siteeraaminen on oiva keino saada elämäkerran kohteen ääni kuulumaan autenttisena, mutta samalla sitaatti rikkoo kertomuksen, sujuvan lukukokemuksen. Lukijan on pysähdyttävä ja orientoituttava elämäkerran kirjoittajan kertomuksen rinnalla kuuluviin ääniin – mietittävä joka kerta uudelleen, kuka kirjoittaa kenellekin ja missä tarkoituksessa.

Hugo Simbergin tapauksessa kirjeet ovat ruotsinkielisiä ja elämäkerran olen kirjoittanut suomeksi. Kirjesitaatit olisi pitänyt kääntää, jolloin niissä ei olisi enää kuulunut pelkästään kirjeen kirjoittajan ääni vaan myös suomentajan ääni – minkälaisia vastaavuuksia hän on löytänyt suomen kielestä. Jo elämäkerran kirjoittamisen alkuvaiheessa totesin, että en löydä suomen kielestä oikeaa sävyä ilmaisulle ”Mina goda gossar”. Näin Niclas Simberg aloitti kirjeensä, kun hän kirjoitti pojilleen Helsinkiin ja opasti aikuistuvia opiskelijoita 1890-luvulla. Päädyin taustoittamaan kirjeitä ja referoimaan niitä. Sitaatteja on vähän ja ne ovat hyvin lyhyitä, jotta luetavuus säilyy. Sitaatit kuitenkin muistuttavat, että Hugo Simberg perheineen oli ruotsinkielinen. Kielellä on merkitystä, myös sillä millä kielellä kirjeet on kirjoitettu. Vuonna 1899 sortovuosien alkaessa Hugo Simberg kirjoittaa yhtäkkiä Axel Gallénille suomeksi – ”aika vaatii sitä”, toteaa hän

kirjeessään. Taiteilijat siis osasivat myös suomea, mikä taas kertoo siitä, että he kykenivät kommunikoimaan torppareiden ja talollisten kanssa Ruovedellä asuessaan.

Kirjeistä poimittuihin tietoihin liittyy myös eettisiä kysymyksiä. Mitä saa julkaista ja kenestä voi kirjoittaa? Kirjesalaisuus on perusoikeus, mutta se koskee vain elävää henkilöä⁹. Voiko kaikki arkistoista löytyneet tiedot julkais- ta, esimerkiksi sen, että Simbergillä on todennäköisesti ollut avioton tytär, kuten Sakari Saarikiven arkistosta olevas- ta kirjeestä paljastuu? Hugo Simberg on (oli) julkisuuden henkilö, mutta hänen läheisensä eivät olleet. Jos perikunta tai joissain tapauksissa henkilö itse on antanut kirjeensä ar- kistoon, ovatko niistä löydettävät tiedot käytettävissä? Ar- kistoon luovutetuilla kirjeillä saattaa myös olla suoja-aika, jotta niihin kätkeytyvät tiedot eivät loukkaisi yksityisyyttä. Kirjeiden tutkijan on edettävä tapauskohtaisesti ja harkitta- va joka kerta erikseen, mikä informaatioarvo mihinkin pal- jastukseen liittyy ja miten nämä yksityiskohdat rakentavat tietoon pohjautuvaa kokonais kuvaa.

Viitteet

¹ Lahtinen, Anu 2011; Keravuori, Kirsi 2015.

² Leskelä-Kärki, Maarit 2006; Keravuori, Kirsi 2011; Keravuori, Kirsi 2015.

³ Hakosalo, Heini jne. 2014.

⁴ Stanley, Liz 2004.

⁵ Häggman, Kai 1994; Leskelä-Kärki; Maarit 2006; Keravuori, Kirsi 2015.

⁶ Leino-Kaukiainen, Pirkko 2011.

⁷ Leskelä-Kärki, Maarit 2011.

⁸ Hyttinen, Elsi 2010.

⁹ Kirjesalaisuus: Laki 24.fi.

Lähteet

Hakosalo, Heini ym. 2014: Johdanto. Elämää suurempaa. Teoksessa Heini Hakosalo ym. (toim.) *Historiallinen elämä. Biografia ja historiantutkimus*. 7–23. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hyttinen, Elsi 2010: Elvira Willmanin elämä ja teokset. Kirjallisuushistoria, feministitutkija ja arkistot. Teoksessa Elsi Hyttinen ja Katri Kivilaakso (toim.) *Lukemattomat sivut. Kirjallisuuden arkistot käytössä*. 19–37. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Häggman, Kai 1994: *Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Keravuori, Kirsi 2011: Itseoppineet ihmiset kirjeenkirjoittajina. Perhekirjeenvaihtoa 1860-luvun saaristosta. Teoksessa Maarit Leskelä-Kärki ym. (toim.) *Kirjeet ja historiantutkimus*. 163–191. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Keravuori, Kirsi 2015: *”Rakkaat Poikaiset!”. Simon ja Wilhelminä Janssonin perhekirjeet egodokumentteina (1858–1887)*. Turun yliopiston julkaisu. Sarja/Ser. C osa/tom 411. Turku: Scripta Lingua Fennica Editä.

Kirje: *Tieteen termipankki*. <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:kirje> (luettu 10.3.2019.)

Kirjesalaisuus: Laki 24.fi: <https://www.laki24.fi/mika-on-kirjesalaisuus/> (luettu 16.3.2019.)

Lahtinen, Anu ym. 2011: Kirjeiden uusi tuleminen [Johdanto]. Teoksessa Maarit Leskelä-Kärki ym. (toim.) *Kirjeet ja historiantutkimus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Leino-Kaukiainen, Pirkko 2011: Postin kulku Suomessa. Teoksessa Maarit Leskelä-Kärki ym. (toim.) *Kirjeet ja historian tutkimus*. 238–240. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Leskelä-Kärki, Maarit 2011: Kirjeet ja kerrotuksi tulemisen kaipuu. Kirjailija Helmi Krohnin ja säveltäjä Erkki Melartin kirjeystävyyden, 1906–1939. Teoksessa Maarit Leskelä-Kärki ym. (toim.) *Kirjeet ja historian tutkimus*. 242–271. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Leskelä-Kärki, Maarit 2006: *Kirjoittaen maailmassa. Krohnin sisaret ja kirjallinen elämä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Ruuska, Helena 2018: *Hugo Simberg. Pirut ja enkelit*. Helsinki: WSOY. [Kirjeviittaukset.]

Stanley, Liz 2004: *The Epistolarium: On Theorizing Letters and Correspondences*. Auto/Biography 2004. 12. UK: University of Newcastle. 201–235. https://www.researchgate.net/profile/Liz_St Stanley/publication/250263857_The_Epistolarium (Luettu 16.3.2019.)

Tom Simbergin haastattelu 1999. Haastattelijana Marjatta Levanto. Kansallisgalleria. Arkistokokoelmat. Matti-Juhani Karilan kokoelmat.

**Oppikirja, luetuinta ja
vaikuttavinta tietokirjallisuutta**

Tuija Laine

”har-voin han-hi huu-taa”

Aapinen tietokirjana ennen oppivelvollisuuslakia (1543–1920)

Aapisella oli 1500-luvulta 1900-luvun alkuun asti kaksi perustehtävää. Yhtäältä sitä käytettiin apuna lukutaidon oppimisessa, toisaalta se tarjosi tietoa, jota pidettiin lapsille hyödyllisenä. Koko tutkittavan ajan kristinoppi ja raamatunhistoria olivat tuon tiedon ydin. 1700–1800-lukujen vaihteesta lähtien tarvittavan tiedon määrä kuitenkin laajeni. Tähän vaikuttivat niin uudenlainen kuva lapsesta ja tämän käsityskyvyn erilaisuudesta aikuisiin verrattuna kuin myös kansansivistykselliset pyrkimykset ja koululaitoksen kehitys. Tarkastelen tässä artikkelissa sitä, millaista tietoa aapiset tarjosivat lukijoilleen aikana, jolloin suurin osa lapsista oppi lukemaan joko kotona tai pyhä- tai kiertokoulussa.

Aapinen kristinopin oppikirjana

Aapinen on jo vuosisatojen ajan ollut ensimmäinen koulukirja ja kirja, jonka avulla on eritoten opeteltu lukemaan. Siksi monet aapisesta opitut lorut ja tarinat ovat jääneet lähtemättömästi mieleen. Harvoin tulemme kuitenkaan ajatelleeksi

aapisen muita funktioita. Mieliin painuneiden tarinoiden ja kertomusten taustalla piilee paljon opetuksellista ja kasvatavaa ainesta – tietoja ja arvoja, jotka lukija on usein huomaamattaan omaksunut keskittyessään ensisijaisesti lukemaan oppimiseen.¹ Mitä pidemmälle historiassa mennään, sitä suuremmassa määrin aapinen näyttäytyy myös tietokirjana. Sitä ei yleensä mielletä sellaiseksi, mutta sisällöltään se on tiivistelmä siitä, mitä lapsen tai uuden ajan alussa myös aikuisen oli tiedettävä. Mitä tietoja eri aikoina tarvittiin, jotta lapsesta saattoi kasvaa ”kunniallinen kansalainen”?

Ensimmäiset 150 vuotta suomalainen aapinen sisälsi aakkosten ja vuonna 1737 aapisen viimeiselle sivulle lennähtäneen aapiskukon lisäksi ainoastaan katekismuksen pääkappaleet ilman selityksiä, toisin sanoen kanonisen katekismuksen. Aapinen alkoi siis kymmenellä käskyllä ja jatkui uskontunnustuksella, *Isä meidän* -rukouksella ja sakramenttien asetussanoilla ja päättyi ruoka-, aamu- ja iltarukouksiin. Näistä uskontunnustus ja *Isä meidän* -rukous *Ave Marian* ohella oli edellytetty osattaviksi jo katolisena aikana. Ensimmäisen suomenkielisen aapisen laati Turun katedraalikoulun rehtori, sittemmin piispa Michael Agricola, jonka *Abc-kiria* (1543) pohjautui saksalaisiin esikuviin, eritoten Lutherin, Philipp Melancthonin (1536) ja Andreas Osianderin (1539) katekismuksiin. Agricolan aapinen oli tarkoitettu vielä pääosin papistolle kansan opettamista varten. Vakiintuneiden, painettujen tekstien avulla oli aiempaa helpompi opettaa kansa muistamaan tekstit ulkoa toistamalla niitä riittävän kauan. Aapista käytettiin myös kouluopetuksessa – jo vuoden 1571 koulujärjestyksessä oppilaat opettelivat ulkoa latinankielisen aapisen. Aapinen säilyi saman sisältöisenä 1700-luvun lopulle saakka – Agricolan aapisen jälkeiset aapiset alkoivat kuitenkin *Isä meidän* -rukouksella ja uskontunnustuksella, joiden jälkeen vasta seurasivat käskyt. Järjestys poikkesi siis katekismuksesta ja noudatti keskiaikaista tapaa. Järjestys säilyi samana 1900-luvulle asti.²

Varhaisimpien suomalaisten aapisten tavoitteena oli siis opettaa kansa lukemaan, koska reformaation muotoperiaat-

teen mukaan jokaisen tuli voida itse vakuuttua kristinuskon opista, mikä ei ilman lukutaitoa ollut mahdollista. Lukeminen oli paitsi oikeus, myös velvollisuus, koska vuoden 1686 kirkkolaki salli ainoastaan lukutaitoisen solmia avioliiton, osallistua ehtoolliselle ja päästä kummiksi. Jopa paikkakunnalta toiseen muuttoon lukutaito oli välttämätön, koska muuttajan täytyi viedä oman seurakuntansa kirkkoherralta saamansa lukuseteli uuteen seurakuntaan, jotta hänet voitiin merkitä toisen seurakunnan jäseneksi. Lukutaidon puute sulki yksilön siis monien yhteiskunnallisten oikeuksien ulkopuolelle. Papisto kuulusteli luku- ja kristinopin taitoa kinkereillä ja rippikirjoituksen yhteydessä, joista saattoi muodostua heikkolukuisille kauhun paikkoja. Kuulustelun kohteena oli katekismus selityksineen, mutta osaamista edelsi jo aapisen hallinta.³

Katekismusaapinen esitti kristinopin kiteytetyssä muodossa, ja sen osaaminen oli kansalaisvelvollisuus. Tietokirjana se oli puhtaasti lajinsa edustaja, koska se sisälsi pelkkää tietoa. Kun aikuiset oli saatu kuta kuinkin vihittyä kristinopin saloihin ja lukemaan aapista ja katekismusta myös sisältä sisältöä ymmärtäen, katse kääntyi kristinopin opetuksessa 1700-luvun kuluessa yhä suuremmassa määrin lapsiin. Uusi lapsikäsitys nosti esiin sen, että lapsen ymmärryskyky on erilainen kuin aikuisen ja että lapsia pitäisi opettaa yksinkertaisemmin ja mielenkiintoisemmin, esimerkiksi satujen ja tarinoiden avulla. Erityisesti lapsia varten laadittuja katekismuksia ilmestyi suomennoksina muutamia 1700-luvun jälkipuoliskolla. Ensimmäinen suomalainen, tätä oppia noudattanut aapisen kirjoittaja oli piispa (sittenmin arkkipiispa) Jacob Tengström, joka kirjoitti omia lapsiaan varten kirjasen *Läse-öfning för mina barn* (1795). Kirja poikkesi radikaalisti vanhasta katekismusaapisesta. Siihen sisältyi aakosten lisäksi joukko lapselle omasta elämämpiiristä tuttuja sanoja (eläimiä, kasveja, värejä, vuodenaikoja jne.), pieniä moraalisia kertomuksia ja eläinsatuja sekä Tengströmin mielestä lapsille tärkeimpiin kristinuskon käsitteeseen (Jumala, Jeesus Kristus ja rukous) pohjautuva isän ja Axel-pojan väli-

nen keskustelu. Kaiken muun kristinopin sisällön piispa uskoi lasten ehtivän oppia myöhemmin. Kirjan lopulla oli vielä muutamia rukouksia ja lasten virsi.⁴ Tieto, jota Tengström aapisessaan tarjosi, oli läpikotaisin kristillistä, mutta se oli osittain puettu uudenlaiseen muotoon. Kristinopista oli poimittu keskeisiä seikkoja ja ne oli muotoiltu osin keskusteluksi, osin pieniksi tarinoiksi. Sivumäärältään Tengströmin aapinen oli perinteistä katekismusaapista laajempi, mutta sisällöltään lukijaystävällisempi.

Suomenkielisillä alueilla ruotsinkielinen Tengström jäi varsin merkityksettömäksi. Aapinen suomennettiin vasta 1846 ja ilmestyi savon murteella samoin kun Tengströmin muutamaa vuotta myöhemmin (1799) julkaisema lukukirjakin. Molemmista otettiin vain yksi painos. Ruotsinkielistä aapisen alkuteosta painettiin sen sijaan neljä kertaa. Viimeisin painos julkaistiin vuonna 1813. Kirjaa ja sen uutta pedagogista näkemystä kehuttiin sekä Ruotsin puolella että Åbo tidningarissa.⁵

Aapisen merkitys tiedon välittäjänä laajenee

Uudenlaisten suomalaisten aapisten julkaiseminen lähti liikkeelle Tengströmistä, joskin hänen jälkeensä kului useita vuosikymmeniä, ennen kuin aapisten määrä lähti kasvuun. Erityisesti 1800-luvun jälkipuolisko oli uusien aapisten aikaa. Kansakouluasetus oli annettu 1866, mutta se mahdollisti vain pienen joukon koulunkäynnin, jolloin suuri osa varsinkin maaseudun lapsista jäi ilman opetusta. Kansakouluun ei myöskään olisi pitänyt ottaa ennestään lukutaidottomia lapsia, sillä koulussa ei keskitytty alkuopetukseen, joka oli vuoden 1869 kirkkolain mukaan edelleen ensisijaisesti vanhempien vastuulla. Ainoastaan, mikäli nämä eivät pystyneet siitä huolehtimaan, tuli seurakunnan katsoa, että lapset saavat opetusta muuta kautta. Saman toisti kansakouluasetus nostaen esiin kiertokoulun merkityksen opetuksessa. 1700-luvun kuluessa ja 1800-luvun alussa oli esiintynyt useita paikallisia yrityksiä järjestää kiertävää las-

tenopetusta, mutta vuosisadan jälkipuoliskolla kiertokoulut selvästi yleistyivät, vaikka esimerkiksi Uno Cygnaeus pontevasti vastusti niiden perustamista. Vuosisadan lopulla kaikki tuomiokapitulit ryhtyivät järjestämään kiertokoulutoimintaa omien ohjesääntöjensä kautta. Samanaikaisesti suomenkielisen kirjallisuuden julkaiseminen nousi suoraan räjähdysmäisesti ja maallisen kirjallisuuden suhteellinen määrä lisääntyi.⁶

Suomenkieliset aapiset keskittyivät 1800-luvulla aiempaa selvemmin lukemisen opettamisen teknisiin ohjeisiin, mutta toteuttivat lukuopetusta toisistaan hieman poikkeavin tavoin. Vuosisadan jälkipuoliskolla laadittiin useita aapisia, jotka oli tarkoitettu käytettäväksi sekä kiertokoulussa, pyhäkoulussa että kotiopetuksessa. Kaikissa oli edelleen vahva kristillinen viritys, koska uskonnon opetus oli myös kiertokoulun keskeinen oppiaine. Muita opetettavia aineita olivat äidinkieli, kirjoitus, laulu ja laskento (luvunlasku). Äidinkielen opetuksella tarkoitettiin yleensä lukutaidon opetusta. 1900-luvun alussa kiertokoulun oppiaineet monipuolistuivat. Esimerkiksi Ruovedellä opetusohjelmaan kuuluivat myös havainto-opetus, piirustus ja leikki. Paikallista vaihtelua kiertokoulun järjestämisessä on melko paljon. Kiertokoulunopettajia varten julkaistiin useita opaskirjoja, joissa kerrottiin näiden aineiden opetusmenetelmistä.⁷

Ensimmäisiä tietoja lapsille pidetyistä pyhäkouluista on jo 1700-luvun lopulta Orimattilasta, mutta 1800-luvun toisella neljänneksellä pyhäkoulut yleistyivät eri puolilla maata. Alkuperäisenä tarkoituksena oli opettaa heikompi-taitoisia "laiskanlukijoita", jotta rippikouluun tulevat olisivat lukutaitoisia eikä opetusta tarvitsisi tuolloin aloittaa alkeista. Kun pyhäkoulutoiminta pienen lamaannuksen jälkeen käynnistyi uudelleen vuosisadan loppupuolella, sen luonne oli muuttunut. kaikkia lapsia koskevaksi. Uudistus johti Suomen Pyhäkouluyhdistyksen perustamiseen vuonna 1888. Pyhäkoulut olivat lasten hartaushetkiä, joissa kuitenkin myös lukutaidon ja raamatunhistorian opetus oli keskeisellä sijalla. Kiertokoulujen ja kotiopetuksen kanssa

yhteiset oppikirjat sopivat hyvin siis niissäkin käytettäväksi.⁸ 1800-luvun jälkipuolen aapiset voidaan jakaa karkeasti kahteen kategoriaan. Osa keskittyi lukutaidon ohella erityisesti kristillisen uskon opettamiseen, toiset tarjosivat lukijalleen enemmän tietoa. Nostan seuraavassa tarkempaan tarkasteluun näistä molemmista ryhmistä joitakin esimerkkiaapisia.

Vuonna 1876 ilmestynyt A. Leppäsen *Uusi Aapinen eli Lasten oppi-, luku- ja kirjoitustaitoa varten Koti-, Kierto- ja Sunnuntai-koulujen tarpeeksi* sekä Pietari Kurvisen *Uusi Aapinen ja Lasten Pieni Raamattu Kodille ja Pyhäkouluille* vuodelta 1894 kuuluvat ensin mainittuun ryhmään. Leppäsen aapinen jakautuu käytännössä kahteen osaan. Alkuosa sisältää oppiaineiden kannalta keskeiset luettelot ja taulukot ”suomalaisista” ja latinalaisista isoista ja pienistä painokirjaimista sekä kirjoituskirjaimista, listan välimerkeistä, latinalaiset ja arabialaiset numerot ja kertotaulun. ”Suomalaisilla” kirjaimilla tarkoitettiin fraktuurakirjaimia erotuksena latinalaisista kirjaimista. Näitä seurasi joukko tavuja, lyhyitä tavutettuja sanoja ja jo ilman tavumerkkejä kirjoitettuja lauseita ja moraalisia ajatelmia, kuten: ”Toimi ja rehellisyys owat aina otolliset, toimi lisää leiwän ja rehellisyys koroittaa kunnian.” Aapisen loppuosa sisältää katekismuksen pääkappaleet ilman selityksiä. Varhaisemmista aapisista katekismusosuus poikkeaa siinä, että lopussa olevia rukouksia on lisätty. Leppäsen aapinen sisältää muun muassa ”Saira-an lapsen rukouksen”. Kiertokoulun edellyttämää laulun opetusta varten aapisessa on yksi virsi ”Nuorukaisten ensi-rippi”, joka on tarkoitettu laulettavaksi ja ennakoi jo koululaisten siirtymistä rippikouluun. Viimeisillä sivuilla on vielä luettelo Suomessa käytetyistä mitoista, rahoista ja ajanmääreistä.⁹

Ambomaan lähettinä tunnetun Pietari Kurvisen pyhäkoulua ja kotiopetusta varten laatima, vuonna 1894 ilmestynyt aapinen muistuttaa pitkälti Leppäsen aapista. Aapinen alkaa painetuilla isoilla ja pienillä fraktuurakirjaimilla, kirjoituskirjaimilla ja numeroilla. Niiden jälkeen on sivullinen tavuja ja tavutettuja sanoja, joita seuraa katekismus lyhyes-

sä muodossa. Katekismuksen jälkeen on osuus, jota aapisen nimiölehdellä on nimitetty Lasten pieneksi Raamatuksi. Se muistuttaa sisällöltään Uuteen testamenttiin painottuvaa lasten Raamattua. Vanhasta testamentista mukaan on otettu ainoastaan luominen ja syntiinlankeemus. Uuden testamentin tekstit seuraavat pelastushistoriaa; ne alkavat Jeesuksen syntymästä ja päättyvät taivaaseen astumiseen. Tekstejä on vain muutamia; koko aapisen sivumäärä on vain 20 sivua eli alle puolet Leppäsen aapisen laajuudesta. Rukouksia on Leppäsen aapista vähemmän ja ne ovat hyvin lyhyitä. Aapinen päättyy kertotauluun.¹⁰ Kirjan suppeus ja vahva kristinopin osuus kertovat siitä, että se on tarkoitettu pienten lasten alkeisopetukseen.

Selvästi enemmän tietoa tarjoaa muutamaa vuotta varhaisempi rovasti Eero Hyvärisen (1859–1931) vuonna 1889 julkaisema Suomen *Lasten Kuva-Aapinen kotia, pyhä- ja kiertokoulua varten*. Aapisen esipuheessa tekijä korostaa kristillisen kotiopetuksen merkitystä – jo kolmivuotiaana lapselle on opetettava aamu- ja iltarukoukset sekä ruokarukous. Lukemisen opetus on aloitettava viisi-kuusivuotiaana. Kirjan alussa esitellään suomen kielen äännejärjestelmää ja kielen rakenteita. Kirjaimet opetetaan havainnollisten kuvien avulla. Osa kuvista kertoo eläimistä ja hahmoista, jotka olivat tuon ajan Suomessa vielä tuntemattomia, esimerkiksi ”dromedaari, giraffi, jalopeura ja neekeri”. Sanavalinnat heijastavat Afrikan lähetystyön alkua 1860-luvun lopulla ja tarjosivat uutta tietoa toiselta puolelta maapalloa.¹¹

Tavausharjoituksiin sisältyy raamatunlauseita, mutta myös tietopuolisia osuuksia, muun muassa vierasperäisiä kirjaimia sisältävien paikkojen ja ihmisten nimiä. Sisälukuharjoitusten yhteydessä annetaan jonkin verran tietoa Suomen historiasta ja maantiedosta. Raamatunhistorian osuus aapisessa on vain parin sivun laajuinen ja keskittyy pelastushistoriaan. Kirjoittamassaan pyhäkoulun ohjekirjassa Hyvärinen varottaa liian pitkistä saarnakirjoista, mikä selittää hänen aapiseensa valitsemiensa tekstien suppeutta. Katekismus lyhyessä muodossa rukouksineen on ollut tar-

koitus lukea ulkoa. Pieniä lapsia varten aapisessa on hyvin lyhyitä rukouksia, koululaisille hieman pidempiä. Pyhäkoulun osallistujat oli jaettu kahteen ryhmään, vasta-alkajiin ja pidemmälle ehtineisiin, mistä syystä molempia varten oli kirjassa osin eri tekstit. Myös kiertokoulussa oppilaat olivat eri vaiheissa taitojensa puolesta. Aapisen lopulla on osuus, joka on nimetty ”Yleishyödyllisiksi tiedoiksi”. Niihin kuuluvat numerot, erilaiset mitat sekä kerto- ja jakolaskutaulukot. Aapinen päättyy kirjoituskirjaimiin.¹² Hyvärisen aapinen sisälsi paljon sellaista tietoa, joka vain mainittiin ilman mitään selityksiä ja vaati opettajalta kykyä selostaa esiin nostettuja nimiä ja ilmiöitä. Toisaalta taas kyvykkään opettajan käsissä kyseisen aapisen avulla oli mahdollisuus oppia paljon uutta.

Modernia aapista muistuttaa K. Einiön nimellä julkaisteen opettaja Karolina Enrothin (1851–1921) *Kiertokoulun oppikirja Suomen lapsukaisille* vuodelta 1892. Kirja on kuvitettu. Sen alussa on viisi virttä, joita seuraavat painetut ja kirjoituskirjaimet sekä tavaus- ja kirjoitusharjoituksia. Harjoitukset on järjestetty kirjaimittain ja niihin liittyy jo aapisille tyypillisiä tiettyä kirjainta sisältäviä lauseita, esimerkiksi ”Kaarlo ja Kaarina owat koululapsia” ja ”Yrttejä kasvaa Yrjön kasvitarhassa”. Harjoituksia seuraavat luvut ykkösestä sataan. Niiden jälkeen tulevat lukuharjoitukset ovat etupäässä pieniä, opettavaisia kertomuksia ja satuja, joilla ohjataan rehellisyyteen, ahkeruuteen ja luottamaan Jumalaan. Enroth itse sanoo valinneensa ne sillä perusteella, että opettaja voi niiden avulla keskustella lasten kanssa:

*lasten heikkoudesta, saamattomuudesta, Jumalan ja vanhempain heille antamasta tuesta, turvasta ja kodista, sekä sen johdolla kiitollisuudesta Jumalaa ja vanhempia kohtaan; — ahkeruudesta, nöyryydestä, ihmisen alinomaisen oppimisen tarkoituksesta; — Jumalasta, totuudesta, rehellisyydestä, kärsivällisyydestä, sowinnollisuudesta, armeliaisuudesta, itsekkäisyydestä y.m.m.*¹³

Jotkut teksteistä muistuttavat pieniä tietolaatikoita, kuten eri kotieläimistä kertovat tekstit: ”Lehmät purevat ruokansa kaksi kertaa. – Sitä sanotaan märehtimiseksi. – Ja kaikkia niitä eläimiä, jotka märehtivät, kutsutaan märehtijöiksi.” Kirja päättyy Lutherin koko katekismukseen ja viiteen virteen, joita ennen on vielä laajahko raamatunhistorian osuus. Sen Enroth sanoo ottaneensa pääosin K. G. Leinbergin *Biblian historiasta*, joka oli hänen mukaansa kansakouluissa käytyin raamatunhistoria. Sivumäärältään Enrothin oppikirja on varsin laaja, peräti 126 sivua. Uudempien aapisten tavoin laulut ja rukoukset on enimmäkseen sijoitettu eri puolille kirjaa muiden tekstien lomaan. Kirja lieenee tarkoitettu käytettäväksi ympäri lukuvuoden myöhempien aapisten tavoin, koska joulukuun liittyvät kertomukset sijoittuvat sen keskelle.¹⁴

Tultaessa 1900-luvulle aapiset alkoivat muistuttaa yhä enemmän modernia aapista, jossa kirjaimet ja kuvat yhdistyivät jouhevaksi kokonaisuudeksi. Kirjainten opetuksessa lyhyet kirjaimia hyödyntävät lauseet yleistyivät samoin kuin pienet tarinat ja sadut. Kun 1800-luvun jälkipuoliskon aapiset oli lähes kaikki laadittu paitsi kotiopetuksen myös kierto- ja pyhäkoulujen tarpeisiin, 1900-luvun alussa yhä useammasta aapisesta nämä määreet puuttuivat. Kristinuskon arvot näkyivät aapisten tarinoissa ja moraalisissa kertomuksissa, mutta mikäli kyse ei ollut kiertokoulun tai pyhäkoulun aapisesta, katekismuksen tekstit oli saatettu jättää kokonaan pois. Toki aapiseen saattoi edelleen kuulua jokin selvästi kristillinen kertomus tai virsi.

Myös tietosisällöltään aapiset alkoivat eriytyä. Esimerkiksi kirjailija Teuvo Pakkalan aapinen oli kirjoitettu kaunokirjallisista intresseistä käsin. Aapinen leikkitteli kielikuvilla ja runollisilla ilmaisuilla:

kas iso kala koukussa, missä onnellinen onkimies, se makaa maassa mullin mallin, se on lallin mökin kalle, äkkiä on kalle seisallaan, iskee kalaa niskaan.

Kirjaan sisältyi sananlaskuja ja sanontoja, mutta ei nimekseen muuta tiedollista osuutta. Sen sijaan kirjailija ja juristi Arvid Järnefeltin aapisessa *Lukemisen ja kirjoittamisen alkuopetus kotiopetusta varten* (1905) oli kevyempien, tarinallisten osuuksien ohella myös jonkin verran tietoa erityisesti maaseudun eläimistä ja ilmiöistä. Järnefelt sympatisoi muutoinkin maalla asuvia ja ruumiillista työtä tekeviä ihmisiä. Aapinen on sisällöltään varsin kansainvälinen. Lukukappaleissa on näytteitä ja mukaelmia sekä venäläisestä kirjallisuudesta että kansainvälisistä saduista.¹⁵

Kristinopin kautta kunnialliseen, sivistyneeseen kansalaisuuteen

Aapisella oli 1500-luvulta 1900-luvun alkuun asti kaksi perustehtävää. Yhtäältä sitä käytettiin apuna lukutaidon oppimisessa, toisaalta se tarjosi tietoa, jota pidettiin lapsille hyödyllisenä. Koko tutkittavan ajan kristinoppi ja raamatunhistoria olivat tuon tiedon ydin. 1700–1800-lukujen vaihteesta lähtien tarvittavan tiedon määrä kuitenkin laajeni. Tähän vaikuttivat niin uudenlainen kuva lapsesta ja tämän käsityskyvyn erilaisuudesta aikuisiin verrattuna kuin myös kansansivistykselliset pyrkimykset ja koululaitoksen kehitys.

Ensin kristinoppia alettiin opettaa uusien menetelmin, pienten tarinoiden ja moraalisten kertomusten avulla. Seuraavassa vaiheessa nähtiin tärkeäksi opettaa laulua, kirjoittamista ja matematiikan alkeita, erityisesti kertotaulua, joka sisältyi, ehkä yllättäen, myös niihin aapisiin, jotka oli suunnattu ainoastaan koti- ja pyhäkouluopetusta varten. Koska varsinkin maaseudun lasten opetus oli edelleen kodin ohella pyhäkoulujen ja kiertokoulujen varassa, aapisesta tuli heille myös mitä suurimmassa määrin oppi- ja tietokirja. Usein samaa aapistä käytettiin oppikirjana näissä kaikissa opetusmuodoissa. Aapisen tarinoiden avulla opetettiin sekä käytöstapoja että eläintiedettä, maaseudun töitä, historiaa ja maantietoa. Päästiinpä sen avulla kurkistamaan myös oman maan ulkopuolelle ja tutustumaan vieraisiin maihin ja kult-

tuureihin. Tultaessa 1900-luvulle aapisten kirjoittajat saattoivat jo kirjoittaa enemmän tekstejä esimerkiksi kaunokirjallisista, ei niinkään tiedollisista intresseistä käsin. Aapisen merkitys lukutaidon opetuksessa säilyi, mutta sen funktio tiedon välittäjänä muutti muotoaan, kun lasten tiedollinen opetus siirtyi yhä enenevässä määrin kansakouluun. Tämän kehityksen sinetöi vuonna 1921 voimaantullut oppivelvollisuuslaki, joskin kiertokoulu säilytti monin paikoin asemansa maaseudulla vielä senkin jälkeen.

Viitteet

¹ Tuija Laine 2002, 79–133.

² Hanho 1947, 215; Heininen 2007, 165, 169–170, 172; Tuija Laine 2017, 31, 36.

³ Esko M. Laine 2002, 18; Esko M. & Tuija Laine 2010, 258–271.

⁴ Launonen 2000, 88; Tuija Laine 2018, 207, 209.

⁵ Tuija Laine 2018, 211.

⁶ Esim. Sanomia Turusta 29/1871, 21.7.1871; 34/1871, 25.8.1871; 32/1873, 8.8.1873. Vasenius 1878; Alkuopetuskomitea mietintö 1906, 1–3, 8–9, 14–15; Tiimonen 2001, 65, 114–115; Esko M. ja Tuija Laine 2010, 282.

⁷ Kauppinen 1892, sisältö; Tuhkanen 1893; Hyyrö 2011, 334.

⁸ Kansanaho 1988, 10–32, 45–46; Hyvärinen 1889a, 3.

⁹ Leppänen 1876.

¹⁰ Kurvinen 1894.

¹¹ Hyvärinen 1889b, 2–13; Peltola 1958, 30–33; Tuija Laine 2002, 116.

¹² Hyvärinen 1889b, 13–84; Kansanaho 1988, 54.

¹³ Einiö 1892.

¹⁴ Einiö 1892.

¹⁵ Järnefelt 1905; Pekkanen [1908]; Ripatti 2002, 175, 179.

Lähteet

Alkuopetuskomitea mietintö 1906: *Alkuopetuksen järjestämisestä maaseudulla*. Helsinki.

Einiö, K. (Enroth, Karolina 1892): *Kiertokoulun oppikirja Suomen lapsukaisille*. Helsinki: Weilin & Göös.

Hyvärinen, Eero 1889a: *Käsikirja Maaseurakuntiemme Pyhäkouluille*. Joensuu.

Hyvärinen, Eero 1889b: *Suomen Lasten Kuwa-Aapinen kotia, pyhä- ja kiertokoulua varten*. Joensuu: Joensuun Kirjapainoyhtiö.

Järnefelt, Arvid 1905: *Lukemisen ja kirjoittamisen alkuopetus kotiopetusta varten*. Helsinki: Otava.

Kauppinen, E. 1892: *Opetus-ohjeita Kierto- ja Pyhä-koulun opettajille sekä Kodille*. Hamina: A. Grönberg.

Kurvinen, Pietari 1894: *Uusi Aapinen ja Lasten Pieni Raamattu Kodille ja Pyhäkouluille*. Tampere.

Leppänen, A. 1876: *Uusi Aapinen eli Lasten oppi-, luku- ja kirjoitustaitoa warten Koti-, Kierto- ja Sunnuntai-koulujen tarpeeksi*. Wiipuri.

Pakkala, Teuvo 1908: *Aapinen. Kuvallinen*. Helsinki: Otava.

Tuhkanen, J. H. 1893: *Käytännöllisiä ohjeita sisäluvun, uskonnon, laskennon, laulun ja kirjoittamisen opettamisessa kiertokouluopettajia varten*. Porvoo: WSOY.

Sanomalehdet

Sanomia Turusta 1871–1873

Kirjallisuus

Hanho, J. T. 1947: *Suomen oppikoululaitoksen historia I. Ruotsin vallan aika*. Porvoo – Helsinki: WSOY.

Heininen, Simo 2007: *Mikael Agricola. Elämä ja teokset*. Helsinki: Edita.

Hyrrö, Tuula 2011: Alkuopetus kiertokoulusta alakansakouluun. Teoksessa Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. 327–347. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1266:2, Tiede. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kansanaho, Erkki 1988: *Kirkko ja lapset*. Suomen Evankelis-luterilainen Pyhäkouluyhdistys 1888–1988. Helsinki: Lasten Keskus.

Laine, Esko M. 2002: Pelottava ja kauhistava lukeminen. Teoksessa Inkeri Pitkäranta (toim.) *ABC lukeminen esivallan palveluksessa*. 11–31. Näyttelyjulkaisu. Näyttely Kansalliskirjaston Galleriassa 6.11.2002–10.3.2003. Kansalliskirjaston Gallerian julkaisuja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston kirjasto – Suomen Kansalliskirjasto.

Laine, Esko M. & Tuija Laine 2010: Kirkollinen kansanopetus. Teoksessa Jussi Hanska ja Kirsi Vainio-Korhonen (toim.) *Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. 258–306. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1266:1. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Laine, Tuija 2002: Kirkossa, kaupungissa, kolhoosissa. Suomalaisten aapisten arvoista Agricolaista 1960-luvulle. Teoksessa Inkeri Pitkäranta (toim.) *ABC lukeminen esivallan palveluksessa*. Näyttelyjulkaisu. 79–133. Näyttely Kansalliskirjaston Galleriassa 6.11.2002–10.3.2003. Kansalliskirjaston Gallerian julkaisuja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston kirjasto – Suomen Kansalliskirjasto.

Laine, Tuija 2017: *Aapisen ja katekismuksen tavaamisesta itseensä lukemiseen. Rahvaan lukukulttuurin kehitys varhaismodernina aikana*. Historiallisia tutkimuksia 275. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Laine, Tuija 2018: *Lapsille tarkoitetut uskonnolliset kirjat. Hyödyllisen tiedon piirit. Tutkimuksia papistosta, rahvaasta ja tiedon rakentumisesta 1700-luvulla*. Toim. Esko M. Laine & Minna Ahokas. 184–219. Hist. tutk. 277. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Launonen, Leevi 2000: *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Peltola, Matti 1958: *Suomen Lähetysseuran Afrikan työn historia. Sata vuotta suomalaista lähetystyötä 1859–1959 II*. Helsinki: Suomen Lähetysseura.

Ripatti, Mikko 2002: *Arvid Järnefelt kasvatusajattelijana*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 203. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tiimonen, Soili 2001: *Valoa kansalle. Luterilainen kirkko ja kansanopetuksen kehittämispyrkimykset autonomisessa Suomessa 1809–1848*. Diss. Helsinki. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 185. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.

Vasenius, Valfrid 1878: *Suomalainen kirjallisuus 1544–1877. Aakkosellinen ja aineenmukainen luettelo*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Jyrki Kalliokoski

Läksyjä ja lukemista

Tekstilajien dynamiikkaa Mantereen ja Sarvan oppikirjassa

Keskikoulun yleinen historia

Artikkeli käsittelee yhtä suomalaisen oppikirjallisuuden klassikkoa, Mantereen ja Sarvan yleisen historian oppikirjaa. Analyysin kohteena ovat kirjassa vuorottelevien läksy- ja lukukappaleiksi nimettyjen tekstien ominaispiirteet ja työjako. Tarkastelun kiintopisteinä toimivat kirjan eri painosten esipuheet ja niissä selostetut tekijäkaksikon ratkaisut ja niiden taustat.

Analyysi osoittaa, miten oppikirjan erilaiset tekstit muodostavat runsaan, monipuolisen ja toimivan kokonaisuuden. Mantereen ja Sarvan kirja sisältää tietopaketteja, tiiviisti esitettyä tietoa syventävää ja tarkentavaa aineistoa sekä opettavaisia ja viihdyttäviäkin anekdootteja. Kirjan tekstilajien erottelu toimii sekä sisällön että kielellisten valintojen osalta. Vaikka yleisen historian oppikirja sisältää runsaasti tietoa laajalta alueelta, kirjan tekijät myös luottavat lukijaansa ja tämän taitoon päätellä ja tulkita asiayhteyksiä ja historian henkilöiden toimintaa tiiviimpienkin tekstiosuuksien pohjalta.

Oppikirja on harvoin yksi yhtenäinen teksti; pikemminkin se on kokoelma erilaisia tekstejä ja visuaalisia aineksia. Hyvässä oppikirjassa nämä erifunktioniset ja eri (ala)tekstilajeja edustavat tekstit muodostavat toimivan kokonaisuuden. Kokonaisuuden hallinta on tietenkin tekijöiden vastuulla. Hyvässä oppikirjassa, kuten missä tahansa hyvässä tekstissä on myös aina tärkeitä ja vähemmän tärkeitä jaksoja, jonkin verran toistoakin, mutta myös erilaisia lukemisen tapoja vaativia osuuksia.¹ Oppikirjan sisältöjen keskeisyys tai marginaalisuus punnitaan käytännön opetustyössä ja oppiaineen edustaman tieteenalan kriteerien perusteella. Tieteenalan normit ja käytänteet säätelevät ja ohjaavat kirjantekijöiden ja kustantajien työtä. Alan asiantuntijoiden muodostamat diskurssiyhteisöt² osaltaan määrittelevät, mitä ja miten kussakin oppiaineessa tulisi opettaa (opetusviranomaisten ja kasvatustieteellisten päätösten ohjauksessa). Tämä diskurssiyhteisön paine näkyy esimerkiksi suomalaisten historian oppikirjojen perinteessä vaihtelevasti läpi 1900-luvun.

Opetushallitus ei hyväksy yksittäisiä oppikirjoja vaan ohjaa opetusta valtakunnallisten opetussuunnitelmien³ avulla. Toisin oli ennen: lähes koko 1900-luvun ajan opetussuunnitelmista (oppiennätyksistä) mutta myös yksittäisten oppikirjojen hyväksymisestä vastasi Koulu(yli)hallitus.⁴ Opetussuunnitelmatekstin ohjaava vaikutus kirjantekijöiden valintoihin olikin aiemmin nykyistä tuntuvampi: koska vain Kouluhallituksen hyväksymät oppikirjat kelpuutettiin, ei opetussuunnitelmista voinut tai kannattanut poiketa. Nykyoppikirjat kilpailevat vapaasti koulutuksenjärjestäjien ja opettajien suosioista⁵, mutteivät niidenkään tekijät voi jättää valtakunnallisia opetussuunnitelmia huomiotta.

Tässä artikkelissa käsittelen suomalaisen oppikirjakirjallisuuden klassikkoo, Oskari Mantereen ja Gunnar Sarvan teosta *Keskikoulun yleinen historia*.⁶ Keskityn tämän kaksiosaisen oppikirjan vanhan ajan ja keskiajan historiaa käsittelevään ensimmäiseen osaan, joka ilmestyi ensimmäisen kerran 1915. Ensimmäisen painoksen esipuheessa tekijät kirjoittavat:

Yleensä on esitys pyritty keskittämään historiallisen kehityksen tärkeimpiin kohtiin. Paljon tapahtumain ja henkilöiden nimiä samoin kuin vuosilukuja on tämän takia jätetty pois, kun taas toisista asioista on puhuttu laajanlaisesti.

Mantere ja Sarva ottavat esipuheessaan kantaa kouluopetuksen ja oppikirjan laatimisen ja käytön peruskysymyksiin. Kerrotaan mihin keskitytään ("tärkeimpiin kohtiin") ja mihin ei (tapahtumien ja henkilöiden⁷ nimet, vuosiluvut). Irrallisena sitaattinakin edellä lainaamani esipuheen katkelma antaa lukijalle viestin, että tarkoitus on poiketa perinteestä ja aiempien oppikirjantekijöiden ratkaisuista. Esipuheensa aluksi Mantere ja Sarva arvioivatkin suorasanaisesti aiempia käytössä olleita teoksia, J. R. Pallinin *Yleisen historian oppikirjaa* ("suppea", "yksipuolinen ainevalinta") ja B. Estlanderin teosta *Yleinen historia kertomuksittain* ("lukukirjana oivalinen mutta kaipaa täydennyksekseen oppikirjaa, joka lujemmin sitoo tapahtumain monisäkeiset langat"). He myös ilmaisevat omat painotuksensa (sivistyshistoria), minkä jälkeen seuraa yllä oleva sitaatti.

Kirjallisuudentutkimuksessa on erotettu oheis- tai kynnystekstit, joilla tarkoitetaan varsinaisen analyysin kohteena olevaan teokseen kytkeytyviä konkreettisia tekstejä kuten takakansitekstit, mottona käytetyt tekstit tai kirjan nimi.⁸ Myös esipuhe on kynnysteksti, joka on tyypillinen nimenomaan tietokirjoille, vaikkei nykyisille koulujen oppikirjoille. Esipuheen avulla on mahdollista ohjata lukijan odotuksia sekä antaa tietoa kirjan sisällöstä ja aiheen käsittelytavasta.⁹ Mantere ja Sarva selostavat esipuheessa kirjansa eri ainesten ominaislaatua ja työnjakoa seuraavasti:

Yleensä on esitys pyritty myös saamaan havainnolliseksi. Havainnollisuutta lisännevät ne monet lukukappaleet, joita on sovitettu päätektin väliin, mutta joita ei ole tarkoitettu läksyinä muistiinpantaviksi muuta kuin poikkeustapauksissa. Useat lukukappaleet ovat samalla näytteinä alkuperäisistä lähteistä. Samaa tarkoitusta varten on kirjaan pantu runsaanlaisesti kuvia ja karttoja.

Kirjan sisällön luokittelusta läksy- ja lukukappaleisiin antaa vihjeen myös sen alaotsikko: ”Oppi- ja lukukirja keski- ja tyttökouluille sekä seminaareille”. Kiinnostavaa on myös, että ensimmäisen painoksen alkulehdille sisältyy myös näiden erifunktioiden tekstiosuuksien työnjakoa koskeva, teoksen typografisia ratkaisuja tarkentava kustantajan huomautus:

Vaikka läksykappaleet ovat painetut suuremmalla ja lukukappaleet pienemmällä kirjasinlajilla, on selvyuden vuoksi läksykappaleiden alkuun painettu merkki • ja lukukappaleiden alkuun □.¹⁰

Mantereen ja Sarvan kirjassa käytettyjen kaltaisia, pedagogisesti motivoituja ratkaisuja tekstiosien tehtävien osoittamiseksi on tarjolla myös nykyajan koululaisille ja laajemminkin tietokirjallisuuden lukijoille. Oppikirjojen tekijät ohjaavat käyttäjiään tunnistamaan erilaisten kielellisten ja visuaalisten elementtien erilaisia funktioita. Typografian käyttö erifunktioiden tekstinosien erottamiseen ja korostamiseen onkin keskeinen osa kirjapainotaidon historiaa. Mantereen ja Sarvan kirjassa typografiset ratkaisut, jo mainittu kirjasinkoon ja rivivälin muutokset, musta piste ja neliö, ovat lukijalle merkki siitä, miten kuhunkin tekstiin (”kappaleeseen”) tulee suhtautua, millaiseksi sen funktio tulee tulkita.

Mantere ja Sarva eivät muuttaneet kirjaansa ensimmäisestä toiseen painokseen kovin radikaalisti.¹¹ Toisen painoksen (1916) esipuheessa he kirjoittavat:

Vaikka olemme säilyttäneet oppikirjassa entisen järjestelyn, olemme kuitenkin pitäneet silmällä, että lukukappaleet sopivat itsenäisestikin, läksykappaleista erillään, luettaviksi. Muutoin on luonnollista, että opettaja saattaa harkintansa mukaan sivuuttaa joitakin lukukappaleita.

Kahden ensimmäisen painoksen esipuheet herättävät ensinnäkin kiinnostuksen läksy- ja lukukappaleiden ominais-

piirteisiin ja työnjakoon sekä lukukappaleissa lainattujen tai referoitujen primaarilähteiden hyödyntämiseen oppikirjatekstissä. Artikkelissani lähten liikkeelle Mantereen ja Sarvan oppikirjan esipuheessa mainituista asioista ja tarkastelen sitä, miten kirjan varsin runsaat, lukukappaleiksi merkityt jaksot eroavat läksykappaleiksi merkityistä osuuksista (oppikirjan leipätekstistä), jos eroavat. Nostan esiin myös ensimmäisen painoksen esipuheessa mainitun alkuperäislähteiden esittämisen tavat lukukappaleissa. Kirjan tekstien luokittelu läksy- ja lukukappaleisiin tarjoaa näkymän siihen, mitä viime vuosisadan alun suomalaisessa koulussa pidettiin tarpeellisenä oppia ja muistaa ja mikä katsottiin vähemmän tärkeäksi lisätiedoksi. Tarkoitukseni on osoittaa, miten oppikirjan eri tekstien työnjako toimii.

Elämäkerta syventävänä tietotekstinä

Yksi yleisen historian oppikirjan lukutekstien laji on läksykappaleessa esitellyn historian merkkihenkilön elämäkerta. Pääluvussa Keksinnöt esitellään keskiajan keksinnöistä ensimmäisenä paperin ja sen jälkeen kirjapainotaidon keksiminen. Läksytekstissä selostetaan lyhyesti kirjapainoa edeltäviä tapoja tuottaa laajemmalle levitettäviä tekstejä, ja tämän jälkeen seuraa tiivis esitys kirjapainon toimintaperiaatteesta. Tässä yhteydessä mainitaan ensimmäisen kerran myös Gutenbergin nimi. Kirjapainon idea, sen hyödyt ja leviäminen päättävät läksykappaleen. Johan (Juhana) Gutenbergista on kirjassa läksykappaleena seuraavanlainen elämäkerta:

□ ***Juhana Gutenberg.** Kirjapainotaidon maineikas keksijä oli saksalainen, syntyisin Mainzin kaupungista. Hän harjoitti nuoruudessaan taideteollisuutta, valmisti peilejä ja hioi timantteja sekä suoritti erilaisia metallitöitä. Keksittyään irtokirjasimet hän alkoi tehdä kokeita kirjain valmistamisessa. Kokeet kuluttivat hänen vähäiset varansa, joten hänen oli pakko etsiä henkilö, joka kiinnittäisi varoja uuteen yritykseen. Muuan*

varakas mainzilainen kultaseppä Fust, jolle Gutenberg kertoi keksinnöstään, rupesi hänen liikekumppanikseen antaen tarvittavat varat. Voitto jaettaisiin tasan. Työmiesten, jotka otettiin kirjapainoon, täytyi vanhoa, etteivät kenellekään ilmaisisi uutta menettelytapaa. Ensimmäinen huomattava kirja, joka Gutenbergin painossa valmistettiin, oli latinankielinen Raamattu (v. 1445).

Mutta Fust oli omanvoitonpyyteen mies. Saatuaan kylläksi tietoa keksinnöstä hän vaati yhtäkkiä Gutenbergilta rahojansa takaisin. Kun Gutenberg ei voinut niitä suorittaa, tuomittiin hänet luovuttamaan kirjapaino Fustille. Mutta jonkin ajan kulltua syttyi Mainzissa suuri tulipalo, jossa kirjapaino paloi. Suuri keksijä kuoli köyhänä.

Kirjapainon työmiehet hajaantuivat nyt ympäri Saksan ja perustivat uusia kirjapainoja. Saksasta Gutenbergin hyödyllinen keksintö levisi nopeasti muihinkin maihin. Vuoden 1500 vaiheella oli kirjapainoja jo kaikkialla Euroopassa. Meidän maamme perustettiin ensimmäinen kirjapaino kuitenkin vasta v. 1642.

Uudet aatteet pääsivät nyt nopeammin leviämään, ja kansanvalistus rupesi kohoamaan.¹²

Kuten Mantere ja Sarva kirjansa esipuheessa lukijalleen kertovat, keskeistä sisältöä eivät heidän näkemyksensä mukaan ole henkilöiden nimet tai tapahtumien vuosiluvut. Kirjaan sisältyy kuitenkin (ainakin nykylukijan näkökulmasta) runsaasti antiikin ja keskiajan merkkihenkilöiden elämäkertojen selostusta. Lukukappaleiksi merkityt tekstit ovat kirjan yleisin formaatti elämäkerrallisen tiedon tarjoamiseksi. Gutenbergin elämän esitys tarjoaa oppilaalle henkilökuvan keksijästä ja hänen elämästään. Lukija myös kutsutaan arvioimaan Gutenbergin elämää elämäkerran kohteen ja samalla hänen historiallisen merkityksensä näkökulmasta. Opetuksenkin tästä tarinasta voi löytää: vaikka elämä päättyisikin köyhyyteen, voi jälkimaailma ymmärtää todellisen suurmiehen työn merkityksen. Lukutekstin viimeiseen virkkeeseen sisältyy myös keskeinen tieto kirjapainon merkityksestä

uusien aatteiden leviämisen edistäjänä. Tämä Gutenbergin keksinnön vaikutus tosin ilmaistaan melko implisiittisesti, ilman suuria selittelyjä: kausaalisuhteen ymmärtäminen rakentuu päättelyn ja *nyt*-adverbin varaan.

Anekdootti tarjoaa opetuksen

Useat Mantereen ja Sarvan lukuteksteistä käsittelevät historian henkilöitä ja heidän tekojaan ja kokemuksiaan varsinaisen elämäkerran sijasta esittävien anekdoottien avulla. Näissä teksteissä kuvataan monesti karmivia kohtaloita ja raakuuksia, mutta mukana on sellaisiakin kuuluisien miesten (naisia ei lukukappaleissa juuri kuvata) elämää liittyviä anekdootteja, joissa väkivalta tai kauhuefektit eivät ole korostetusti esillä. Hyviksi kanonisoitujen hallitsijoiden sekä varsinkin tieteen ja taiteen merkkihenkilöiden elämästä kerrotaan rauhanomaisemmin. Hyvä esimerkki opettavaisesta anekdootista sisältyy Mantereen ja Sarvan kirjan kuvaukseen kuningas Alfred Suuresta. Siinä mustalla pisteellä merkittyä lyhyttä läksyosuutta seuraa lukukappaleeksi (□) merkitty osuus:

- **Alfred Suuri (871–901).** Englannissa viikingit saivat suuremman vallan kuin muissa Länsimaissa, kunnes kuningas Alfred vapautti maan joksikin aikaa tanskalaisherruudesta.

Muutamia vuosia sen jälkeen kuin Alfred 22-vuotiaana oli noussut valtaistuimelle, tanskalaiset viikingit saapuivat entistä lukuisampina hätyyttämänä anglosakseja. Anglosaksit pitivät vastarintaa turhana, ja vuosia kesti, ennen kuin Alfred sai joukkonsa järjestetyiksi viikinkien kukistamiseksi.

□ Epätoivo sydämessä nuori Alfred pakeni Lounais-Englantiin, jossa hän yksinäisenä ja valejukuun pukeutuneena harhaili kaukaisessa metsäseudussa. Hänen kansansa piti häntä jo kuolleena. Samaan aikaan tanskalaiset hävittivät maata, ja kaikkialla vallitsi laittomuus ja epäjärjestys. Masentuneet anglosaksit eivät tienneet, miten pääsisivät vapaiksi villeistä vieraistaan.

Silloin Alfred näyttäytyi urhoollisimmille heistä, ja hänet otettiin ilomieliin vastaan. Salaa lähetettiin sanoma kaikille, jotka vielä tahtoivat taistella vapauden puolesta, että he kokoontuisivat aseistettuina määrättyyn paikkaan.

Sillä välin, niin tarina kertoo, Alfred asuskeli paimenmökissä, yhä pukeutuneena valepukuun, ettei ennen aikaan tulisi ilmi. Siinä hän taas kerran istui lieden ääressä jousia ja nuolia vuoleskellen. Paimenen vaimo, joka paraikaa leipoi, pyysi häntä pitämään silmällä leipiä, jotka olivat uunissa paistumassa; hänen itsensä piti mennä hetkeksi muihin toimiin. Mutta kuningas ajatteli enemmän kansansa pelastamista kuin leipien paistamista, ja vaimon palatessa leivät olivat palaneet. "Sinä laiskuri", vaimo suuttuneena huudahti lyöden häntä leipävartaalla, "leipäämme kyllä osaat syödä, mutta sitä paistamaan sinussa ei ole miestä". Samassa kuninkaan lähettiläät astuivat sisään tuoden sen sanoman, että anglosaksiset soturit jo olivat kokoontuneet ja odottivat vain kuningasta. Siten talonpoikaisvaimo sai tietää, ketä hän niin kovakouraisesti oli kohdellut. Vaimo säikähti, mutta kuningas kiitti hymysuin isäntäväikeänsä ja lähti sota-joukkoonsa, joka taisteluintoisena odotti häntä määränpäässä.

• Suuressa taistelussa Alfred viimein voitti viikingit. Heidän päällikkönsä suostui kastettavaksi kristinuskoon, ja Englannin koillinen osa jäi heidän haltuunsa.¹³

Lukukappale jatkaa läksykappaleessa esitettyä selostusta Kuningas Alfredin elämänvaiheista. Lukukappaleen ensimmäinen virke on jatkoa läksytekstiin, jonka toinen kappale toimii tässä ikään kuin lukutekstiin orientoivana tiivistelmänä. Tekstin topiikki ei siis vaihdu vaikka tekstilaji vaihtuu. Mutta millaisia eroja näiden kahden erifunktioisiksi merkittyjen tekstijaksojen välillä on? Lukukappale sisältää monia kertomuksellisia elementtejä, jotka läksykappaleista puuttuvat. Näitä ovat muun muassa henkilöitä ja heidän tuntemuksiaan kuvaavat ja arvioivat¹⁴ (*epätoivo sydämessä, ilomieliin, hymysuin*) sekä kertomuksellisia siirtymiä (*samaan aikaan, silloin, sillä välin, samassa*) osoittavat ja metatekstuaaliset (*niin kuin tarina kertoo, siten*) ilmaukset. Vaikka lukukappaleen voi

halutessaan lukea niin, että se jatkaa edeltävää läksykappaletta, se erottuu edellisestä leksikaalisten ja syntaktistenkin valintojen avulla. Tekstin luonne muuttuu heti ensimmäisessä virkkeessä, johon on mahdutettu lähes maksimaalinen määrä kuvailevia ilmauksia (*Epätoivo sydämessä nuori Alfred pakeni Lounais-Englantiin, jossa hän yksinäisenä ja valepukuun pukeutuneena harhaili kaukaisessa metsäseudussa*). Kuvailevien ja arvioivien adjektiivien käyttöä esiintyy lukukappaleessa myöhemminkin. Verbin valinta (*harhaili*) pysäyttää sekin osaltaan kerronnan suoraviivaisen etenemisen. Teksti myös jatkuu samanaikaisesti käynnissä olevien prosessien kuvauksella sen sijaan että lukijalle esitettäisiin toisiaan seuraavien toimintojen ketju. Kerronnan etenemistä hidastaa ja kuvauksellisuutta lisää sekin, miten selostetaan Alfredin toimia paimenmökissä. Frekventatiiviverbien (*asuskeli, vuoleskeli*) avulla anekdootin tulevaa toimintaosuutta taustoitetaan ja luodaan tunnelmallista tuokiokuvaa anekdootin arvoisesta tilanteesta. Varsinaisessa anekdoottiosuudessa kerronnallisesti dynaamiset virkkeet sitä vastoin seuraavat toisiaan intensiivisesti.

Kompakti kertomus epäonnistuneesta leivänpaistosta on rakenteeltaan malliesimerkki Gossmanin määrittelemästä klassisesta kolmiosaisesta anekdootista: 1) tilanteen kuvaus, 2) kohtaaminen tai kriisi ja 3) päätös. Gossmanin mukaan päätösosassa ilmaistaan anekdootin kärki.¹⁵ Kuningas Alfredin tarinassa voisi puhua ehkä piilo-opetuksesta: viimeisen virkkeen alku (*Vaimo säikähti, mutta kuningas kiitti hymysuin isäntäväkeänsä ja lähti sotajoukkoonsa*) tarjoaa nuorelle lukijalle todistuksen kuningas Alfredin esimerkillisestä hyvyydestä, tilanteen tajusta ja alamaisten ystävällisestä kohtelusta.

Historiallisen tietotekstin (Mantereen ja Sarvan kirjassa läksytekstin) ja historiallisen kertomuksen (lukutekstin) eroja voi esimerkistä hahmottaa niinkin, että lukutekstiin siirryttäessä kielelliset valinnat kertovat empatiasta.¹⁶ Kertoja arvioi tapahtumia ja henkilöitä päähenkilön näkökulmasta. Empaattinen, henkilön näkökulmasta kertominen toistuu pitkin Mantereen ja Sarvan kirjan lukutekstejä (vrt.

myös Gutenbergin elämäkerran kerrontaan edellisessä esimerkissä). Kyse on moraalisesta näkökulmasta: teksteihin rakentuu hyvä sankari mutta myös pahoja vastustajia, kuten esimerkissä viikingit.¹⁷ Hiukan aikaisemminkin, Pariisin puolustusta kuvaavassa lukukappaleessa viikingit on esitetty väkivaltaisina ja moraalisesti tuomittavina hyökkääjinä. Toisaalta viikinkiaikaa ja viikinkien saavutuksia kuvaava läksykappale on tietoteksti, josta vastaava moraalinen näkökulmaisuus puuttuu. Lukutekstien yhdeksi funktioksi näyttääkin siis kirjassa nousevan moraalisten opetusten ja esimerkkien tarjoaminen, kun taas läksykappaleissa esitetään neutraalisti historiallisia faktoja.

Ero ei kuitenkaan ole aina selkeä. Esimerkiksi mainittua Pariisin puolustusta edeltävän läksytekstin lopussa neutraali kertoja jo ikään kuin valmistautuu moraalisesti arvioimaan kerrontaan: *”Tanskalaiset suuntasivat kulkunsa Englannin, Saksan ja Ranskan rannikoille [– –] uskalsivatpa hyökätä varustetun pääkaupunginkin kimppuun.”*¹⁸ Tanskalaisten (viikinkien) päätöksestä hyökätä Pariisiin kerrotaan käyttämällä ilmausta *uskalsivatpa*, jossa verbinvalinta implikoi tanskalaisten (joukon koon, heidän sotataitojensa näkökulmasta) odottamatonta toimintaa. Liitepartikkeli *-pa* korostaa tätä kertojan valitsemaa dynaamisen modaalisuuden¹⁹ näkökulmaa. Kuningas Alfredia käsittelevässä lukukappaleessa on koko ajan nähtävillä empatia sankaria kohtaan. Kun päähenkilön tai kuvattavan ihmisryhmän teot ovat moraalisesti tuomittavia, ei empatiaakaan näy. Näin tapahtuu esimerkiksi viikinkien valloitusretkiä kuvattaessa tai vastenmielisenä julmurina esitettyä frankkien kuningasta Klodovigia käsittelevissä lukukappaleissa.²⁰

Lukukappaleen ja läksykappaleen työnjaosta ja rajanvedosta

Gutenbergia ja kuningas Alfredia käsittelevien tekstien yhteydessä tuli esiin joitakin Mantereen ja Sarvan kirjan lu-

kukappaleiden ominaispiirteitä. Ne tarjoavat lukijoilleen syventävää tietoa, yksityiskohtia ja anekdootteja. Anekdootit voivat myös kimputtua useiden lukukappaleiden sarjoiksi. Näin käy esimerkiksi, kun tekijäkaksikko käsittelee Rooman laajentumissotia 338–270 eKr. pääluvussa ”Italian valloitus”.²¹ Tässä luvussa dominoivat pitkät lukukappaleet, kun taas läksykappaleiksi merkityt osuudet kertaavat laajentumisen eri vaiheet ja hallinnon järjestämisen lyhyesti ja tiiviisti. Lukukappaleet puolestaan sisältävät runsaasti yksityiskohtia merkkihenkilöiden elämästä, historiallisia anekdootteja sekä puolentoista sivun tietopaketin roomalaisten sotataidosta. Lukutekstien otsikot koostuvat historiallisten henkilöiden nimistä (”Camillus”, ”Curtius”, ”Manlius ja Decius”, ”Pontius” sekä ”Pyrrhos ja Fabricius”), mutta ne eivät siitä huolimatta sisällä niinkään otsikoissa mainittujen henkilöiden elämäkertoja Gutenberg-tekstin tapaan vaan sotien yksityiskohtien selostuksia ja kertomuksia näiden henkilöiden osuudesta sotien tapahtumiin.

Raja läksy- ja lukukappaleen sisältöjen välillä ei ole selvä siinäkään mielessä, että samantyyppisistä ilmiöistä saatetaan kertoa milloin läksy- milloin lukukappaleissa. Esimerkiksi Egyptin maata ja luonnonolosuhteita käsitellään lukukappaleeksi merkityssä osuudessa²², kun taas Kaksoisvirtain maan luonnonolosuhteet kuvataan läksyteksteissä²³ (s. 24). Eroa voi kenties selittää se, että Egyptin historiasta riittää läksykappaleihin aineista poliittisen historian, sotahistorian ja kulttuurihistorian näkökulmasta verrattomasti enemmän kuin Assyrian ja Babylonian historiasta.

Yhdessä lukukappaleessa voidaan Mantereen ja Sarvan kirjassa esittää joskus niin monenlaista tietoa, että yksi ja sama teksti hahmottuu kahdeksi tai useammaksi tekstiksi. Esimerkiksi Pyrrhosta käsittelevä lukuteksti²⁴ päättyy kertaalleen (”Kerran vielä Pyrrhos voitti roomalaiset, mutta kolmannessa taistelussa hän kärsi musertavan tappion, ja Etelä-Italia joutui Roomalle v. 270 e. Kr.”). Tämän jälkeen palataan kuitenkin ajassa taaksepäin, ja seuraa kuvaus kreik-

kalaisten suhtautumisesta roomalaisten ”yksinkertaisiin tapoihin ja horjumattomaan rehellisyyteen”, josta annetaan esimerkkinä senaattori Fabricius ja kerrotaan tämän ja Pyrrhoksen kohtaamisia kuvaavia anekdootteja. Kolmas tekstielementti, josta tämä lukukappale koostuu, on anekdootti sokeasta Appius Claudiuksesta, joka sai Rooman senaatin hylkäämän Pyrrhoksen (viekkään) rauhantarjouksen. Toki lukukappaleen osien yhteinen nimittäjä on otsikossa mainittu Pyrrhos, mutta sen osat ovat siis luonteeltaan ja teemoiltaan varsin erilaiset eikä osien järjestys noudata kronologiaa.

Läksyn ja lukemisen erottelun horjuvuudesta kertovat myös tapaukset, joissa sekä läksy- että lukukappaleella on sama tai lähes sama otsikko. Caesarin murha kuvataan läksykappaleessa kuudella rivillä ja sen jälkeen kerrotaan tämän murhan syyt (otsikko: ”Caesarin kuolema”). Sen jälkeen Caesarin luonnetta ja triumviraattia sekä Pompeiuksen (tekstissä Pompeijuksen) ja Caton häviötä kuvataan pitkässä lukukappaleessa, jota seuraa otsikko ”Caesarin murha” ja vajaan sivun mittainen lukukappale tästä aiheesta.²⁵

Mantereen ja Sarvan kirjan läksyteksti kertoo siis olennaisen ja on usein luonteeltaan tiivistelmä historiallisista tapahtumankuluista. Lukukappaleeksi merkitty oppikirjan osa puolestaan voi olla läksytekstin tiiviin esityksen elaborointia tai sisältää monenlaista, osin elämäkerrallista, osin muuta läksytekstiä täydentävää tietoa. Kuningas Alfred suuresta kertova läksy- ja lukukappale muodostavat Mantereen ja Sarvan esipuheen kuvauksen mukaisen tyylipuhtaan kokonaisuuden, jossa historiallinen anekdootti kuvittaa tiivistä historiategistiä. Gutenberg-osuudessa läksy- ja lukukappaleen työnjako puolestaan toteuttaa esipuheessa ilmaistua ideaa hieman toisella tapaa: lukukappale antaa syventävää ja yksityiskohtaisempaa lisätietoa läksykappaleessa mainitusta aiheesta. Nämä kaksi kuviota, toisaalta tietopaketti ja sen elaborointi ja toisaalta tietopaketti ja opettavainen anekdootti, toistuvat ja vuorottelevat läpi kirjan. Kuten edellä on käynyt ilmi, ei tämä vuorottelu kuitenkaan ole aina selkeää. Oppikirjan eri tekstilajien tehtävät ja eri tekstilajeille tyypil-

liset sisällöt voivat myös silloin tällöin sekoittua, mutta läksy- ja lukukappaleiden temaattinen yhteys on Mantereen ja Sarvan kirjassa vankkumaton.

Historiallisen tiedon alkulähteille: primaariaineiston osuus lukukappaleissa

Kirjansa esipainoksen esipuheessa Mantere ja Sarva mainitsevat, että osa lukuteksteistä edustaa alkuperäisiä lähteitä. Alkuperäislähde (antiikin tai keskiajan kirje, päiväkirjamerkintä, kronikka tai historiankirjoitus) onkin useasti pantu tekstissä tavalla toisella näkyviin mutta usein maininta lähteestä myös puuttuu. Kahden ensimmäisen painoksen esipuheet herättävät ensinnäkin kiinnostuksen läksy- ja lukukappaleiden työnjakoon, toiseksi keskeisen, opeteltavan ja toisaalta mahdollisen sivuutettavan lisätiedon määräytymiseen ja kolmanneksi lukukappaleissa lainattujen tai referoitujen primaarilähteiden asemaan. Kirjan toisen painoksen esipuheessa tekijät kuvaavat tekemiään muutoksia ja niiden syistä seuraavasti:

Tänä kesänä on Keisarillinen Senaatti Kouluylihallituksen ehdotuksesta vahvistanut uudet oppiennätykset oppikouluille. Vahvistetuissa ennätyksissä on annettu sellaisia määräyksiä historian oppikurssista keskikoulussa, jotka ovat pakottaneet meidät laajoihin muutoksiin oppikirjan vanhaa aikaa koskevassa osassa. Ensimmäisen ja toisen luokan ainoa tunti on näet käytettävä vain historialliseen lukemiseen eikä kuten oppikirjamme ensimmäinen painos edellytti, varsinaiseen yhtäjaksoiseen historian opiskelemiseen. Säädetty historiallinen lukeminen on kohdistuva itämaiden, Kreikan ja Rooman historiaan. Tästä syystä olemme tuntuvasti laajentaneet vanhaan aikaan liittyviä lukukappaleita sekä niitä jonkin verran muokanneet, joten ne voidaan lukea erikseen ensimmäisellä ja toisella luokalla.

Se, miksi alkuperäisaineiston osuus oppikirjan teksteissä on merkityksellistä, selittyy yllä toisen painoksen esipu-

heessa mainitun ”historiallisen lukemisen” käsitteen näkökulmasta. Lukukappaleet lienee tarkoitettu nimenomaan esipuheessa mainittuun historialliseen lukemiseen, jonka vastapainona mainitaan historian opiskeleminen (läksykappaleiden avulla). Historiallisen lukemisen voi tämän perusteella päätellä tarkoittavan ainakin osin primaarilähteisiin ja niitä referoiviin teksteihin paneutumista, historiallisia henkilöitä ja tapahtumia koskevien tekstien lukemista ja yleisivistyksen kartuttamista. Kouluylihallituksen muuttuneista ohjeistuksista huolimatta Mantere ja Sarva eivät muuttaneet kirjaansa ensimmäisestä toiseen painokseen kovin radikaalisti. He kirjoittavat:

Vaikka olemme säilyttäneet oppikirjassa entisen järjestelyn, olemme kuitenkin pitäneet silmällä, että lukukappaleet sopivat itsenäisestikin, läksykappaleista erillään, luettaviksi. Muutoin on luonnollista, että opettaja saattaa harkintansa mukaan sivuuttaa joitakin lukukappaleita.

Historiallisen alkuperäisaineiston käyttö on selvitetty lukijoille eksplisiittisesti mm. lukutekstissä, joka kuvaa Vesuviuksen purkautumista.²⁶ Siinä tekijät ensin taustoittavat lyhyesti tapahtumaa ja Vesuviuksen purkautumisessa säilyneen arkeologisen aineksen merkitystä antiikin tutkimukselle. Taustoituksen jälkeen kerrotaan vuorostaan aikalais-tekstistä (Plinius nuoremman kirjeestä Tacitukselle), joka toimii lukutekstin pääasiallisena lähteenä. Tiedon alkuperä ilmaistaan yksinkertaisella johtolauseella: ”Näin hän [Plinius] kertoo.”²⁷ Tätä johtoilmausta seuraa puolentoista sivun pituinen lainaus Vesuviuksen purkausta ja sen seurauksia selostavasta Plinuksen kirjeestä. Lainauksen jälkeen seuraa vielä jälkijohtolause (”Näin Plinius kirjeessään Tacitukselle”²⁸). Tiedon lähde osoitetaan eksplisiittisesti myös lukukappaleen loppuosassa, mutta tällä kertaa kuvaus jatkuu epäsuorana esityksenä: ”Eräässä toisessa kirjeessä hän täydentää kuvaustaan, mainiten etäämpänäkin tulivuoresta maan huojuneen – .”

Vastaavasti esimerkiksi stoalaista ajattelua valaistaan Mantereen ja Sarvan kirjassa sitaateilla Senecan kirjeestä ja Marcus Aureliuksen mietelmistä.²⁹ Lukijalle välittyy näissä teksteissä tunne siitä, että on kyse alkuperäisistä aikalaiskokemuksista, ja tieto siitä, kenen historiallisen henkilön kokemuksista on kysymys. Useimmiten dokumentointi ei kuitenkaan ole näin tarkkaa – ymmärrettävistä syistä. Luku-kappaleissa toistuvat mainittuina lähteinä esimerkiksi antiikin suuret historioitsijat, mutta sekä vanhan ajan että keskiajan historiaa esitetään myös monenlaisten kronikoiden, legendojen ja myyttisten tarinoiden referoinnin avulla (vrt. lukutekstiin kuningas Alfred Suuresta).

Erikoisin ja samalla useimmille Mantereen ja Sarvan oppikirjan avulla historiaa oppikoulussa opiskelleille varsin tuttu sitaatti sijoittuu Spartaan ja Ateenaa kuvaavaan lukukappaleeseen, spartalaiden kasvatusta käsittelevään osuuteen.³⁰ Siihen on upotettu Yrjö Weijolan (Weilin) suomennos Rydbergin runosta ”Ateenalaisten laulu” – siis koko runo, sanasta sanaan! Mantere ja Sarva eivät mainitse muita lähteitä kuin Tyrtaioksen, jonka tekstiin Rydbergin runo perustuu. Eivätkä he kerro sitäkään, että Tyrtaioksen tarinan spartalaiset ovat itse runossa ja sen suomennoksessa vaihtuneet ateenalaisiin. Lukutekstissä siis Rydbergin runo asettuu ikään kuin primaarilähteeksi edustamaan Tyrtaiosta,³¹ kuitenkin niin, että alkuperäisen kertomuksen kuvaama keskeinen toimijakollektiivi on matkalla muuttunut.

Kahden genren kirja, miesten ja naisten historiaa

Keskikoulun yleinen historia I -teoksen reilut neljäsataa sivua tarjoavat kovan vastuksen nykyisille oppikirjoille. Mantereen ja Sarvan oppikirjan tekstilajien dynamiikka perustuu läksy- ja lukukappaleiden vaihtelulle, ja sen näkyvimpinä merkkeinä toimivat kirjasinlajien ja rivivälin vaihdokset sekä mustat ympyrät ja neliöt. Kirja koostuu eri genrejä edustavista teksteistä, joiden vuorottelusta syntyvä rytmi tuottaa

koherentin ja turvallisen lukukokemuksen. Kirjan tekijät ohjaavat oppikoululaista vaihtamaan lukijaposiitiota faktojen opettelemisesta viihdyttävään itsensä sivistämiseen ja taas takaisin. Kahden tekstilajin vuorottelun sekä tekstejä tukevan typografian ja monipuolisen kuvituksen avulla Mantere ja Sarva rakentavat vanhan ajan ja keskiajan historiastaan mukaansatempaavan ja valtavan määrän hyvin jäsennettyä tietoa sisältävän mosaiikkimaisen tietopaketin monine henkilöineen ja episodeineen.

Mantereen ja Sarvan kirjan lukukappaleet koostuvat toisaalta läksykappaleissa mainittuja ilmiöitä ja tapahtumia havainnollistavista ja syventävistä tietoteksteistä ja toisaalta moraalisia arvioita sisältävistä opettavaisista anekdooteista, jotka tarjoavat oppilaille yksityiskohtia historiallisten henkilöiden persoonasta ja teoista. Anekdootit eivät kriittisesti haasta kirjan läksytteksteissä esitettyä (kanonisoitua) historiaa vaan toimivat sen tukena.³²

Mantereen ja Sarvan teos todistaa osaltaan faktan ja fiktion, tieto- ja kaunokirjallisuuden keinojen yhtäläisyyksistä. Sanataiteen yhtenä peruspiirteenä on pidetty monitulkintaisuutta ja lukijan tulkintojen rakentumista päättelyn varaan. Implisiittiset merkitykset, monitulkintaisuus ja päättelyyn luottaminen ovat toki kaiken inhimillisen vuorovaikutuksen ominaisuuksia. Tietotekstin stereotyyppisiin ominaisuuksiin ne eivät kuitenkaan ensi ajattelemalta monenkaan mielestä kuulu. Mantere ja Sarva kyllä tarjoavat kirjassaan ylenpalttisesti objektiivisena esitettyä ja dokumentoitua tietoa menneistä ajoista ja historiallisten tapahtumien ja henkilöiden tekojen syysuhteista, mutta jättävät paljon myös lukijan oman päättelyn varaan. He eivät aina selitä eivätkä varsinkaan selittele kaikkea. Artikkelini lopuksi esitän kaksi esimerkkiä tekijäkaksikon taidosta aktivoida lukijansa päättelämään, tulkitsemaan ja ymmärtämään enemmän. Tämä mahdollisuus avautuu silloin, kun tekstissä annetaan tietoa vähemmän.

Mantereen ja Sarvan oppikirjan henkilögalleria on kaikesa moninaisuudessaan lähes yksinomaan miesten historiaa.

Harvoista antiikin aikana eläneitä naisia kuvaavista osuuk-sista vaikuttavin löytyy lukukappaleesta Gracchus-veljek-set. Veljesten yksinhuoltajaäidistä Corneliasta kertovaan osuuteen sisältyy lyhyt anekdootti, jonka punch line on patriarkaalista yhteisöä ironisoiva sitaatti. Tekijät eivät osuvaa sitaattia selittele vaan ironisen virkkeen tulkinta tässä jää op-pikoululaisen harteille:

Gracchusten isä, joka oli ollut ylhäisissä valtion viroissa, kuoli varhain jättäen jälkeensä mainitut kaksi poikaa. Poikain kasva-tus jäi heidän äitinsä Corne'lian huoleksi. Tämä oli kuuluisan Scipion tytär. [– –] Veljesten tultua täysi-ikäisiksi äiti kehoit-teli heitä etsimään mainetta valtion palveluksessa virkkaen: "Kuinka kauan minua vielä sanotaan Scipion tyttäreksi eikä Gracchusten äidiksi?"³³

Myös kirjan keskiajan historian osuudessa vahvoja – ja siksi maininnan arvoisiksi katsottuja – naisia esiintyy vain muutamia. Kirjan loppusivuilla tarjotaan *Kalmarin unionin aika* -nimisessä läksykappaleessa kuvaus vahvasta ja vii-saasta strategista ja hallitsijasta. Tästä hallitsijasta ei kerrota pelottavia eikä huvittavia anekdootteja eikä hänen elämä-kertaansa ja sen yksityiskohtia selosteta lukijalle. Sen sijaan kerrotaan hänen poliittisesta toiminnastaan Pohjoismaiden yhteistyön ja valtiollisen yhteyden rakentajana. Vajaa puo-li sivua läksykappaleen tiivistä tekstiä riittää tähän, loppu jää lukijan pohdittavaksi. Tuon tekstiosuuden viimeisen virkkeen myönteisesti arvioiva sävy ilmaisee aiheesta olen-naisen: "Margareetan viisaan ja järkevän hallituksen aikana säilyi järjestys ja sopu valtakunnassa."³⁴

Viitteet

¹ Vrt. Karvonen 1995, 11–20.

² Swales 1990.

³ Rantala 2017.

⁴ Ks. esim. Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 1917: 11.

⁵ Mts. 10.

⁶ Mantere ja Sarvan oppikirjatuotantoa ovat aiemmin käsitelleet Lähtenmäki (2014) ja Rantala (2017). Erityisen huomion kohteena ovat molemmissa artikkeleissa tekijäkaksikon Suomen historiaa käsittelevät oppikirjat.

⁷ Tätä painotusta Mantere ja Sarva puolustivat kirjansa myöhemmissä painoksissa huolimatta opetussuunnitelmien muutoksista. Vuoden 1932 oppikoulukomitea painotti, että keskikoulun historianopetuksessa keskeistä sisältöä ovat merkkihenkilöt ja heidän tekonsa. Esitelyjen henkilöiden isosta määrästä huolimatta Mantere ja Sarvan oppikirjojen myöhemmissäkin painoksissa on mukana henkilöhistorian lisäksi runsaasti kulttuurihistoriallista ainesta (Rantala 2017: 251–252), jonka merkitystä siis Yleisen historian 1. osankin ensipainoksen esipuhe korostaa.

⁸ Hiidenmaa 2018, 86–101

⁹ Mts. 99–101.

¹⁰ Maininnatta tässä kustantajan selvityksessä jää se, että lukukappaleissa myös riviväli on jonkin verran pienempi kuin läksykappaleissa.

¹¹ Teosta käytettiin pitkään. Kolmannentoista painoksen (1938) lyhyestä esipuheesta käy ilmi, että olennaisia muutoksia ei toisen painoksen jälkeen kirjaan tehty. Tätä artikkelia kirjoitettaessa käytössä oli kirjan kuudestoista painos (1944), jossa ei ole omaa esipuhetta, mutta jossa ovat mukana ensimmäisen, toisen ja 13. painoksen esipuheet.

¹² Mantere & Sarva, s. 411. Sivunumerot viittaavat Mantere ja Sarvan teoksen 16. painokseen (1944). Lihavoinnit alkuperäisteoksen.

¹³ Mts. 292–293. Läksyteksti kuningas Alfredista jatkuu tämän jälkeen noin puolen sivun verran.

¹⁴ Suullisen kertomuksen rakenteen kuvausmallissaan Labov ja Waletzky (1967) korostavat evaluoinnin merkitystä kertomuksen ominaispiirteinä. Heidän mukaan evaluoinnille tyypillistä on sen sirottuminen eri kohtiin kertomusta

¹⁵ Gossman 2003: 149; ks. myös Nummi (tulossa).

¹⁶ Kalliokoski 1996; Herlin & Visapää 2011.

¹⁷ Ratkaisu noudattaa satujen rakenneratkaisuja (Propp 1975[1969]).

¹⁸ Mantere & Sarva: 291.

¹⁹ Hakulinen ym., s. 1481–1482.

²⁰ Mantere & Sarva, 241–245.

²¹ Mts. 149–158.

²² Mts. 15–16.

²³ Mts. 24.

²⁴ Mts. 155–157.

²⁵ Mts. 188–192.

²⁶ Mts. 209–211.

²⁷ Mts. 209.

²⁸ Mts. 211.

²⁹ Mts. 217.

³⁰ Mts. 82–83.

³¹ Kuuluisin [spartalaisten] sotalaulujen laatija oli Tyrta'ios. Hänen seipittämänsä on muun muassa seuraava laulu: Kaunis on kuolla, kun joukkosi eessä sa urhona kaadut taistellen puolesta maas, puolesta heimosikin. Hehkuvien mielin puoltan nouse syntymämaatas! [-- -] hän kaunis on kuolossa myös" (Mantere & Sarva s. 82–83.)

³² Vrt. Gossman (2003), joka erottaa kanonisoitua historianäkemyistä tulevat ja kriittiset anekdootit (ks. myös Nummi, tulossa).

³³ Mts. s. 176.

³⁴ Mts. 393. Tätä virkettä seuraakin sitten kuvaus Margareetan jälkeisestä unioniriidasta ja sekasorrosta.

Lähteet

Gossman, Lionel 2003: *Anecdote and history*. History and Theory 42 (2). 143–168.

Hakulinen, Auli, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho 2004: *Iso Suomen kie-lioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Herlin Ilona & Visapää Laura 2011: Mitä on empatia ja mikä sen suhde kieleen? Teoksessa Ilona Herlin, Emmi Laukkanen, Maria Mäkinen, Jutta Salminen, Laura Visapää L (toim.) *Kieli ja empatia*. Kielen opissa 9. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28676>

Hiidenmaa, Pirjo 2018: Tekijä ja lukija tietokirjan kynnys-teksteissä. Teoksessa Toini Rahtu, Susanna Shore & Mikko T. Virtanen (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus*. 80–115. Tietolipas 260. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hiidenmaa, Pirjo, Markku Löytönen & Helena Ruuska 2017: Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Teoksessa Pirjo Hiidenmaa, Markku Löytönen & Helena Ruuska (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. 7–16. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Kalliokoski, Jyrki 1996: Kieli, tunteet ja ideologia uutistekstissä. Näkymiä tekstilajin historiaan ja nykyhetkeen. Teoksessa Jyrki Kalliokoski (toim.) *Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä*. Kieli 9. 37–97. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Karvonen, Pirjo 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Labov, William & Joshua Waletzky 1967: Narrative analysis. Oral versions of personal experience. Teoksessa June Helm (toim.) *Essays on verbal and visual arts*. 12–14. Seattle. University of Washington Press.

Lähtenmäki, Maria 2014: Mantere & Sarva, miehet jotka retusoivat Suomen historian pitkän linjan. Teoksessa Kimmo Rentola & Tauno Saarela (toim.) *Kulkijapoika on nähnyt sen. Kirjoituksia nykyhistoriasta*. 54–74. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.

Mantere, Oskari & Gunnar Sarva 1944 (1915): *Keskikoulun yleinen historia I. Vanha ja keskiaika*. Oppi- ja lukukirja keski- ja tyttökouluille sekä seminaareille. 16. painos. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Nummi, Jyrki (tulossa): Huviksi ja hyödyksi. Anekdootti ja exemplum nykyaikaisessa historiankirjoituksessa. Teoksessa Mikko T. Virtanen, Pirjo Hiidenmaa & Jyrki Nummi (toim.) *Tekijät, kertomukset ja totuudet: Median ja tietokirjallisuuden analyyskejä*.

Propp, Vladimir 1975 (1969): *Morphologie des Märchens*. Käänt. Christel Wendt. Teoksessa Karl Eiermacher (toim.) *Vladimir Propp, Morphologie des Märchens*. 9–153. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rantala, Jukka 2017: Historian oppikirjoja sadan vuoden ajalta. Luonteen kasvatuksesta kriittisyyteen. Teoksessa Pirjo Hiidenmaa, Markku Löytönen & Helena Ruuska (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. 247–281. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Swales, John 1990: *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hannele Cantell

Valitse, rajaa ja tiivistä

Kokemuksia ympäristöopin oppimateriaalien kirjoittamisesta

Olen kirjoittanut yli sata oppi- ja tietokirjaa. Oppikirjoista osa on yhden oppiaineen, maantieteen, kirjoja. Lisäksi olen kirjoittanut ympäristö- ja luonnontiedon ja ympäristöopin kirjoja, joissa integroidaan useita eri tiedonaloja. Tämän kokemuksen pohjalta rohkenen sanoa, että ehdottomasti haastavinta on kirjoittaa alakoulun ympäristöopin oppikirjoja. Tässä artikkelissa yritän perustella tätä väitettäni käytännön esimerkkien avulla. Tekstissäni kuvailen haasteita, joita ympäristöopin oppikirjailija kohtaa kirjoittaessaan yhtä lukua ihmisoikeuksista 5. luokan oppikirjaan.

Työryhmän kokouksessa jaoimme tulevan 5. luokan ympäristöopin kirjan sisältöjä.

*Minä sain kirjoitettavakseni jakson, jonka työnimi on **Maailma muutoksessa**. Alustavasti ideoimme, että jaksoon tulee neljä lukua, joista yhden otsikko on **Ihmisoikeudet**. Kuuluuko tuollainen aihe ympäristöoppiin? Ihmisoikeuksiaahan käsitellään myös uskonnossa, elämäntietämyksessä ja historiassa. Ja entäpä, jos jossakin koulussa ihmisoikeuksiin paneudutaan jo 4. luokalla?*

Oppimateriaalin suunnittelu käynnistyy yleensä valtakunnallisen tuntijaon ja opetussuunnitelman tutkimisesta. On perehdyttävä siihen, paljonko kullakin luokka-asteella on eri aineiden kursseja ja oppitunteja. Haasteena on se, että kunnat saavat jakaa kursseja eri luokille eri tavoin. Voi siis olla, että jossakin kunnassa opiskellaan ympäristöoppia kaksi kurssia 3. luokalla, 4. ja 5. luokilla yksi kurssi kummallakin ja kaksi kurssia 6. luokalla. Jossakin toisessa kunnassa taas tuo jaottelu voi mennä toisin. Oppimateriaalikokonaisuus onkin suunniteltava niin, että se palvelee joustavasti erilaisia tuntijakoratkaisuja. Lisäksi on osattava ajatella erilaisia opettajia: niitä, jotka haluavat käsitellä asioita laajoina kokonaisuuksina oppikirjaa yhtenä lähdeaineistona käyttäen, sekä niitä, jotka opettavat tiukasti oppikirjassa pitäytyen, luku kerrallaan. Oppikirja on suunniteltava niin, että se tarjoaa riittävästi – mutta ei liikaa – ainesta koko vuoden opetukseen.

Ympäristöoppi on alakoulun oppiaine, joka yhdistää luonnontieteellisten (fysiikka, kemia, biologia, luonnonmaantiede), ihmistieteellisten (ihmismaantiede, humanistinen maantiede, terveystieteet) ja yhteiskuntatieteellisten (kriittinen maantiede, terveystieteet) tieteiden sisältöjä ja näkökulmia. Ympäristöopissa maailmaa ja ympäristöä lähellä ja kaukana tarkastellaankin kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena on oppia jäsentämään ympäristöä ja sen ilmiöitä monialaisesti kaikkien oppiaineeseen sisältyvien viiden tiedonalan (biologia, maantiede, fysiikka, kemia ja terveystieto) käsitteiden avulla. Parhaimmillaan tuloksena on kokonaisvaltainen käsitys lähiympäristön ja ympäröivän maailman ilmiöistä.

Opetussuunnitelman perusteiden tutkiminen osoittaa, että kyllä vaan, ihmisoikeuksien käsitteleminen kuuluu ympäristöopin sisältöihin. Ihmisoikeudet nivoutuvat useisiin ympäristöopin muihin teemoihin, joissa käsitellään globalisaatiota, eri kulttuureita lähellä ja kaukana sekä vaikkapa luonnonvarojen käyttöä. Ympäristöoppiin kuuluvia aiheita ovat myös vaikkapa mielen hyvinvointi, vähemmistökulttuurien arvostaminen ja ihmisten välisen eriarvoisuuden

pohtiminen. Moni luokanopettaja kokee kuitenkin humanistiset ja kulttuuriset näkökulmat vaikeiksi opettaa tai jättää niiden käsittelyn vähäiseksi.

Ympäristön ajatellaan usein tarkoittavan samaa kuin luonto, vaikka siihen kuuluvat yhtä lailla myös rakennettu ympäristö, kulttuurinen ja sosiaalinenkin ympäristö. Luonnonympäristön painottuminen ilmenee vaikkapa luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelutilanteissa. Esimerkiksi Suomen maisemien tarkastelussa saatetaan opettaa yksityiskohtaisesti maastonmuodot, vesistöt, alueen kasvillisuus ja muut luonnonmaantieteelliset piirteet. Sen sijaan maisemien kulttuuriset, ihmisten toiminnan aiheuttamat piirteet jätetään helposti käsittelemättä, puhumattakaan mielenmaisemista.

Ympäristöopissa opetussuunnitelman sisältöjen jäsenness-mahdollisuuksia on monia. Joudutaan esimerkiksi päättämään, noudatetaanko monitieteistä vai tieteitä integroivaa jäsenness-tapaa.

Monitieteinen jäsenness tarkoittaisi sitä, että ympäristöopin oppikirjassa olisi erikseen fysiikan, kemian, biologian, maantieteen ja terveystiedon osuudet. Tällöin ihmisoikeuksien käsittely sijoittuisi todennäköisesti maantieteen ja terveystiedon osuuksiin. Tieteitä integroivassa jäsenness-telyssä puolestaan tarkasteltavia asioita opiskeltaisiin teema- tai ilmiöpohjaisesti. Monissa nykyisissä ympäristöopin oppikirjoissa jäsenness on sekoitus edellisistä. Oppikirjassa voi olla selkeitä tiedonalakohtaisia jaksoja, kuten ihmisen anatomiaan ja fysiologiaan liittyvä biologian jakso tai energiaan liittyvä fysiikan jakso, ja lisäksi joukossa voi olla myös teemoitain tarkasteltavia asioita.

Ympäristöopissa käsitellään muun muassa ympäristövastuullisuuteen, luonnonvarojen riittävyyteen ja käyttöön, ympäristönsuojeluun, hyvinvointiin ja terveyteen sekä ihmisoikeus- ja globaalikasvatukseen liittyviä aiheita. Nämä edellyttävät erilaisten näkemysten kuuntelemista ja ymmärtämistä. Ympäristöopin oppikirjoissa arvokasvatukselliset näkökulmat tuodaan esiin lähinnä erilaisten työtapahdo-

tusten ja tehtävääineistojen avulla. Tehtävääineistossa on tarjolla väittämiä, mielipiteen ilmaisua edistäviä tehtäviä sekä yhteistoiminnallisia projektiehdotuksia. Oppimateriaaleissa kannustetaan myös uutisseurantaan ja hyödynnetään muita mediakasvatuksen työtapoja. Luonnollisestikaan ympäristöopin oppikirjoissa ei esitetä mielipiteitä, vaan tarjotaan laaja-alaisesti aineksia oppilaan omien käsitysten muodostamiseen.

Työryhmässämme on muutama ympäristöopista innostunut luokanopettaja, yksi aineenopettaja, yliopistotutkija sekä luontokoulun opettaja. Porukka on koottu siten, että mukana on eri tiedonalojen osaamista. Siksi ympäristöopin työryhmistä tulee aina väistämättä melko suuria. Olemme myös iältämme ja taustoiltamme erilaisia.

Kun teimme kirjan sisältöhaahmotelmaa, ajatuksemme menivät osin ristiin. Tutkija jäsentäisi kokonaisuuden eri lailla kuin kokenut luokanopettaja. Molempia pitää kuunnella. Tässä eivät akateemiset tittelit saa vaikuttaa, vaan luokanopettajien kokemus ja koulun arjen tuntemus ovat yhtä lailla tärkeitä kuin alan tutkimusosaaminenkin.

Ympäristöopin opetussuunnitelmassa sisällöt on lueteltu ilman, että niitä on jaoteltu eri luokka-asteille. Oppikirjailijat joutuvat siis päättämään, millä vuosiluokilla ja missä järjestyksessä aiheita käsitellään. Sen sijaan esimerkiksi matematiikassa tai kielten opiskelussa on ainakin osittain verrattain vakiintuneita käytänteitä sen suhteen, missä järjestyksessä asiat opiskellaan. Tämä johtuu eri tieteenalojen kumulatiivisesta tiedonluonteesta. Ympäristöopissa ei ole yksiselitteistä järjestystä asioiden opiskelussa. Esimerkiksi sähköön liittyviä kysymyksiä voidaan opiskella yhtä lailla ennen vuoden aikojen opiskelua tai sen jälkeen. Vastaavasti ihmisoikeuksia voidaan käsitellä millä luokka-asteella tahansa, ja mahdollisesti nivoa käsittely vaikkapa nuoreksi kasvamisen teemaan tai maailman eri alueiden käsittelyn yhteyteen.

*Seuraavaa kokousta varten minun pitäisi hahmotella lukuje-
ni sisältöjä ranskalaisilla viivoilla. Mitä sisältöjä ja käsitteitä
valitsen opiskeltaviksi, ja mihin minun valintani perustuvat?
Saanko oppikirjailijana valita mitä tahansa sisältöjä ja käsittei-
tä, jotka minun mielestäni olisivat tärkeitä?*

Monet opettajat pitävät opetussuunnitelman perusteiden sisällöllisiä tavoitteita liian laajoina. Oppimateriaaleilla onkin keskeinen merkitys opetussuunnitelman jalkauttamisessa opetukseen. Oppikirjoissa opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet konkretisoituvat opetuksen tasolle. Ympäristöopin opetuksessa keskeisen sisällön ja käsitteiden hahmottaminen ei ole itsestään selvää eikä helppoa. Luokanopettajankoulutus tarjoaa vain vähän ympäristöopin edellyttämää sisällöllistä osaamista, ja siksi moni opettaja kokee epävarmuutta.

Laaja-alaisuutensa vuoksi alakoulun oppiaineista juuri ympäristöopissa on erittäin paljon käsitteitä. Oppimateriaalikonaisuudessa on tarkoin suunniteltava käsitteiden hierarkia, eteneminen ja karttuminen eri vuosiluokilla. Käsitteiden tarkka ja selkeä määrittely ovat laadun tae. Oppikirjailijoiden on ymmärrettävä oppilaiden ikätaso ja oppimisen edellytykset ja pohdittava tämän perusteella, mitkä kaikki käsitteet todella ovat tarpeellisia ja olennaisia. Tarpeen mukaan on hyvä käyttää apuna palautteenantajia, jotka pystyvät arvioimaan tekstin ymmärrettävyyden.

Ihmisoikeudet pitää selittää eri tavoin viidesluokkaiselle kuin yläkoululaiselle, lukiolaisesta puhumattakaan. Silti joskus oppikirjoja vertaillen hämmästyttää, että esimerkiksi jääkauteen liittyvät asiat selitetään samalla tavoin ala- ja yläkoulun kirjoissa. Oppikirjailijoiden tulisi pohtia ja arvioida, mikä on ymmärrystaso, kun käsite opiskellaan ensimmäisen kerran. Pitää myös kyetä hahmottamaan, miten käsitettä ja sen selitystä rikastetaan myöhemmissä vaiheissa. Tämä edellyttää ymmärrystä käsitteiden hierarkkisesta etenemisestä. Siksi on mielekästä jäsentää kerralla pääpiirteissään koko oppimateriaalisarjan sisällöt. Näin eri vuosiluokkien oppikirjoja kirjoitettaessa tulee huolehdittua asioiden järke-

västä etenemisestä. On kuitenkin hyvä muistaa, että hyvään oppimateriaali ei välttämättä yksinään riitä käsitteiden ja ymmärryksen kartuttamiseen. Lisäksi tarvitaan laadukasta opetusta, joka kehittää ajattelun taitoja, on toiminnallista ja liittyy opiskellut asiat oppijoiden omaan kokemusmaailmaan. Näin oppimisesta tulee kontekstuaalista, eli opituille asioille syntyy omakohtaisia merkityksiä. Aina tarvitaan siis hyviä opettajia, jotka kykenevät ohjaamaan oppimista tähän suuntaan.

Käsitteiden valinta edellyttää oppikirjailijoilta rohkeutta ja näkemystä erityisesti silloin, kun tekstimäärä ja opetukseen varattu aika ovat rajallisia. Kouluopetuksessa on myös vanhoja ja syvään juurtuneita traditioita, jotka vaikuttavat siihen, että käsitteiden määrä on ollut oppikirjoissa liiankin suuri. Oppikirjailijoiden pitää osata irrottautua *ennenkin on ollut näin* -ajattelusta, ja arvioida opetussuunnitelman, opetusresurssien määrän, oppimistutkimuksen ja ennen kaikkea koulun arjen tuntemuksen perusteella se, millaisia oppimateriaaleja kirjoitetaan. Kill your darlings -sanonta tulee oppikirjailijalle liiankin tutuksi.

Miten ihmeessä kykenen kirjoittamaan ihmisoikeuksista 11-vuotiaille? Kirjoitanko maailman epäoikeudenmukaisuuksista, ihmisten kiduttamisesta ja lasten raiskauksista? Millä tavalla osaan lähestyä asiaa niin, ettei se tunnu liian vaikealta ja toisaalta liikaa yksinkertaistavalta?

Sekin mietityttää, että osaanko kirjoittaa niin, ettei kukaan ärsyynny. Miten valita sanat niin, etteivät ne loukkaa tai mitätöi vähemmistöjä? Haluaisin kirjoittaa, ja myös valita tekstiä tukevat kuvat, mahdollisimman moniarvoisesti, yhdenvertaisuutta edistäen. Miten kykenen välttämään alueelliset ja kulttuuriset stereotyyppiä? Ja palatakseni maanpinnalle, minulla on vai yksi aukeama tilaa kaikelle tälle.

Kokemus on osoittanut, että on helpompi kirjoittaa aiheesta laajemmin kuin tiivistää asia muutamaan virkkee-

seen. Alakoulun oppikirjan kirjoittaminen on monella tavoin haasteellisempaa kuin lukion oppikirjan kirjoittaminen. Jokaisella virkkeellä ja sen sanalla on paljon painoarvoa. Eri-tyisen tärkeää on osata kirjoittaa niin, että teksti on sidosteista ja riittävän kuvailevaa siitä huolimatta, että merkkimäärä on rajattu. Muuten on vaarana, että tulee kirjoitettua irtoneisia virkkeitä tökstöskielellä.

Hyvä oppikirja huomioi lukijan kokemusmaailman. Viidesluokkalaiselle ihmisoikeudet tarkoittavat eri asioita kuin aikuiselle. Siksi oppimateriaalin esimerkit, niin tekstissä kuin tehtävämateriaalissakin, tulisi löytää lapsen kokemusmaailmasta. Vihapuhe, nettikiusaaminen ja kehon koskemattomuuden kunnioittaminen ovat lähempänä 11-vuotiaan arkea kuin vaikkapa kidutukset ja raiskaukset. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei näitä voisi mainita, mutta ihmisoikeuksien käsittelyn painopiste on mielekästä pitää lähempänä lapsen kokemusmaailmaa. Oppikirjatekstin ei tarvitse olla naiivia ja sellaista, jossa maailman karu todellisuus hälvennetään. Taitava oppikirjailija joutuu kuitenkin miettimään sanavalintojaan. On myös mahdollista sijoittaa osa aineksesta lisätehtäviin tai opettajan materiaaliin. Tällöin ihmisoikeusrikkeistä voi olla esimerkiksi uutistekstiä tai kuvatulkintatehtäviä. Tässä tapauksessa näiden käyttö jää kuitenkin opettajan pedagogisen ammattitaidon varaan, eivätkä mahdolliset oppilasta ahdistavat asiat pompahda yhtäkkisesti kirjan sivuilta lukijan silmille.

Suomessa oppikirjatekstiin on totuttu luottamaan. Luottavuus syntyy huolellisesta valmistelusta ja ainakin ympäristöopin kohdalla riittävän suuresta työryhmästä, jossa luetaan ja kommentoidaan ristiin kaikkien tekstejä. Luottamus myös velvoittaa. Ympäristöopissa on erityisen tärkeää huomioida sellaiset sensitiiviset aiheet, joilla on vaikutusta nuorten identiteettiin ja ihmisarvoon. Kun käsitellään ihmisoikeuksia, on väistämättä syytä huomioida vähemmistöjen oikeudet ja asema. Käsikirjoituksesta kannattaa pyytää lausuntoja vähemmistöihin kuuluvilta ihmisiltä itseltään. On myös tavattoman merkityksellistä miettiä oppikirjaan

valittavia kuvia. On hyvä miettiä esimerkiksi, jääkö romanien tai saamelaisten kuvat vain vähemmistöjä esittelevän luvun kuvitukseksi, vai ovatko he kirjassa ihmisinä muiden joukossa.

Olisiko ihmisoikeuksia sittenkin helpompi opiskella netistä? Antaako oppikirjateksti aivan liian suppean ja yksipuolisen kuvan asioista?

Tietotekstin – etenkin nettitekstin – omaksuminen ei ole lukijalle itsestäänselvyys. Hyvässä oppikirjassa huomioidaan erilaiset oppijat. Siksi se on selkolukuista ja visuaalisesti helposti hahmotettavissa. Heterogeenisen oppilasryhmän takia ympäristöopin teksteissä on yhä enemmän huomioitava yleiset tekstin kirjoittamisen periaatteet. Vaikeita lauserakenteita, kuten lauseenvastikkeita, on tietoisesti vältettävä, ja erityisesti on huolehdittava tekstin ja lauseiden sidosteisuudesta. On tavallista, että oppikirjatekstit käyvät arvioitavina selkokielen ja erityisopetuksen asiantuntijoilla.

Voidaan tietysti kyseenalaistaa, pitääkö opiskeltava asia jäsentää ja pilkkoa valmiiksi pienempiin osiin, ikään kuin lusioida valmiina annoksina. Onko tämä oppilaan tai opettajan aliarvioimista? Rajoittaako tietokokonaisuuksien jäsentely oppimateriaalissa opettajan toimintamahdollisuuksia ja oppilaan oppimisen iloa ja luovuutta? Nämä kysymykset liittyvät laajemminkin oppimateriaalin olemassaoloon ja tehtävään. On varmasti opettajia ja pedagogisia näkemyksiä, joiden mukaan tiedon liian valmis pilkkominen ja jäsentäminen eivät ole hyväksi. Oppimateriaalien tehtävänä on kuitenkin varmistaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteen mukaisesti, että kaikki oppilaat, riippumatta opettajien aktiivisuudesta tai perehtyneisyydestä, saavat riittävät perusteet ympäristöopin ilmiöiden ymmärtämiselle. Oppikirjojen avulla jokainen oppilas saa perustan, johon tuki voi yhdistää monenlaisia projekteja ja laaja-alaisempia oppimiskokeiluja.

Lähteet

Tämän tekstin kirjoittamisessa on käytetty hyväksi kirjoittajan aiempaa artikkelia:

Cantell, Hannele 2015: Ympäristöoppi – Ensi askel tieteiden integraatioon. Teoksessa Helena Ruuska, Markku Löytönen & Anne Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. s. 81–89.

Timo Tossavainen

Poimintoja matematiikan oppimateriaalien tutkimuksesta

Matematiikan opetuksessa oppikirjalla on merkittävä rooli. Silti matematiikan oppikirjojen tutkimus ei ole ollut Suomessa erityisen aktiivista tai määrätietoista. Oppimateriaalien sähköistyminen saattaa kuitenkin muuttaa tilannetta; ainakin opinnäytetöiden tasolla kiinnostus matematiikan oppimateriaaleja kohtaan on kasvussa. Tässä artikkelissa esitellään joitakin ajankohtaisia matematiikan oppimateriaaleihin liittyviä tutkimusaiheita.

Matematiikan oppikirjat ja didaktinen tutkimus Suomessa

Suomessa matematiikan oppiminen ja opetus ovat nousseet tieteellisen tutkimuksen kohteeksi pikkuhiljaa 1900-luvun puolivälin tienoilta alkaen. Kovempaan vauhtiin kehitys pääsi 1970-luvulla, kun opettajankoulutus muuttui yliopistolliseksi. Toisin kuin vaikkapa naapurimaissa Ruotsissa ja Norjassa, suomalaisissa yliopistoissa ei kuitenkaan ole isoja matematiikan didaktiikan tutkimusryhmiä ja professuurejakin on koko maassa alle puoli tusinaa. Niinpä alan tutkimus kehittyi pikemminkin yksittäisten tutkijoiden henkilökoh-

taisten mielenkiinnon kuin laaja-alaisen kansallisen ohjelman mukaisesti, vaikka suomalaiset tutkijat toimivatkin aktiivisesti ja laajasti myös kansainvälisessä tiedeyhteisössä.

Suomalaisia matematiikan oppimateriaaleja pidetään yleisesti korkealaatuisina ja erilaisissa kartoituksissa on käynyt ilmi, että oppikirjalla on suuri vaikutus siihen, miten matematiikan opetus suomalaisessa koulussa toteutuu¹. Tähän taustaan nähden on hieman yllättävää, että oppimateriaalit eivät ole olleet Suomessa kovin laaja-alaisesti tai systemaattisesti matematiikan didaktisen tutkimuksen kohteena tai materiaalina, vaikka ensimmäinen suomeksi tehty matematiikan opetukseen liittyvä väitöskirja käsittelee alkeisalgebran opetusta Suomessa ”erityisesti oppikirjojen kehitystä silmällä pitäen”². Myös Olli Lokki teki samoihin aikoihin tutkimusta Suomessa edellisillä vuosisadoilla käytyjen aritmetiikan ja algebran oppikirjojen kehityksestä³.

Viime vuosina matematiikan oppikirjoihin on perehdytty lähinnä pro gradu -tutkielmissa⁴, joissakin väitöskirjoissa⁵ sekä muutamassa muussa pienimuotoisessa tutkimuksessa⁶. Lisäksi matematiikan oppimateriaaleja on tarkasteltu eräissä suuremmalle yleisölle tarkoitetuissa tietokirjoissa⁷. Tilanne matematiikan oppimateriaalien osalta on siis varsin samanlainen kuin ylipäättänsä oppikirjojen tutkimuksessa Suomessa⁸.

Kuten esimerkkeinä mainituista tutkimuksista on nähtävissä, matematiikan oppikirjoja on Suomessa tarkasteltu erityisesti analysoimalla niiden asiasisältöä ja esitystapaa. Tällöin kiinnostuksen kohteena voi olla esimerkiksi se, kuinka hyvin koulutusta ohjaaviin asiakirjoihin kirjoitettu (*intended*) opetussuunnitelma ja oppikirjojen edustama mahdollinen (*potentially implemented*) opetussuunnitelma vastaavat toisiaan. Tutkimuksen päämääränä voi olla myös oppimateriaalien sisältämien mahdollisten oppimispolkujen (*hypothetical learning trajectory*) kartoitus.

Samoin on kiinnostavaa vertailla, millaisia sisällöllisiä eroja on eri kustantajien oppikirjoissa. Yleensä tulokset ovat olleet sen suuntaisia, että samalle kohderyhmälle tarkoitet-

tujen oppikirjojen välillä on jonkin verran painotuseroja, vaikka suomalaiset oppikirjat vastaavatkin erittäin hyvin opetussuunnitelmien perusteissa kuvattuja keskeisiä sisältöjä. Koska Suomi on kieli- ja markkina-alueena varsin pieni, on ymmärrettävää, etteivät kustantajat ota kovin suuria riskejä pedagogisten lähestymistapojen suhteen. Sen takia saman aikakauden matematiikan oppikirjoista ei yleensä löydy kovin suuria esitystavan eroja esimerkiksi diskursiivinen–deklaratiivinen–asteikolla. Sen sijaan eri aikakausien kirjojen välillä voi olla tässä asiassa merkittäviäkin eroja⁹.

Toinen keskeinen näkökulma suomalaisessa matematiikan oppikirjojen tutkimuksessa on käyttäjien kokemus oppikirjojen avulla opettamisesta ja opiskelemisesta. Tähän aihealueeseen on paneuduttu erityisesti opinnäytetöissä. Matematiikan oppikirjojen käyttöä kartoitetaan myös kansainvälisten oppimistuloksia vertailevien tutkimusten sekä Opetushallituksen toteuttamien kansallisten selvitysten yhteydessä.

Matematiikan oppimateriaalitutkimus maailmalla

Kansainvälisesti matematiikan oppimateriaalitutkimus on varsin laaja-alaista ja jo vakiintunut tieteenalansa. Lianghuo Fan, Yan Zhu ja Zhenzhen Miao (2013) kartoittivat joitakin vuosia sitten varsin perusteellisesti alan kehitystä kuuden viimeisimmän vuosikymmenen aikana. Tätä varten he jakoivat tarkastelunsa seuraaviin osa-alueisiin: oppikirjan rooli, oppikirjojen analyysi ja vertailututkimus ja oppikirjan käyttö matematiikan opetuksessa sekä muut aiheet kuten sähköiset materiaalit ja oppikirjan ja saavutusten välisten yhteyksien tutkiminen. Tutkijat kävivät läpi sata alan tärkeimmissä lehdissä tai muissa merkittävässä julkaisusarjoissa vuosina 1980–2012 julkaistua artikkelia ja ne jakautuivat seuraavasti: oppikirjojen analyysi 34 %, oppikirjojen vertailu 29 %, oppikirjan käyttö 25 % ja muut aiheet 12 %.

Kuva matematiikan oppimateriaalitutkimuksen ajankohtaisista teemoista täydentyy perehtymällä alan suurimman tapahtuman, vuonna 2017 Rio de Janeirossa järjestetyn Toi-

sen kansainvälisen matematiikan oppikirjojen tutkimuksen konferenssin (II *International Conference on Mathematics Textbook Research and Development*) esityksiin; kolmas tällainen konferenssi järjestetään syyskuussa 2019 Saksassa.

Kuten tapahtuman kotisivuilta nähdään, konferenssin teemat olivat:

1. Textbook research (concepts, issues, methods, directions, etc.)
2. Textbook analysis (characteristics, treatment of contents and/or pedagogy, etc.)
3. Analysis of historical textbooks
4. Textbook use (by teachers, by students, and/or by other parties)
5. Textbooks and student achievement
6. Textbook development (domain/competence analyses, teaching trajectories, task design, format of presenting the “content” to the student, format of presenting the “content” to the teacher (teacher guides)
7. Textbook policies (governmental educational policy about textbooks, distribution, market strategies)
8. Evolution of textbooks in the light of new digital technologies (including integration of ICT tools and innovation, e-textbook)
9. Other disciplines in mathematics textbooks & mathematics in textbooks of other disciplines
10. Other major relevant issues about mathematics textbooks

Tässä luettelossa ja edellä mainitussa Fanin, Zhun ja Miaon (2013) kartoituksessa yllättävintä lienee se, kuinka vähän alan tutkijoiden mielenkiinto näyttäisi kohdistuvan tulevaisuuden ja erityisesti sähköisiin oppimateriaaleihin. Toisaalta, konferenssiin sisältyi yli 90 esitelmää, 11 työpajaa sekä koko joukko postereita, joten oikeampi tulkinta on, että useimpia teemaluettelossa mainituista aiheista on tutkittu

varsin laaja-alaisesti. Esimerkiksi teknologiaan liittyvissä esityksissä käsiteltiin muun muassa kokemuksia avoimen oppimateriaalin laatimisesta, sähköisten oppimateriaalien struktuureja ja teknisiä ratkaisuja sekä matematiikan oppimista videoiden ja interaktiivisten materiaalien avulla.

Totta kuitenkin on, että matematiikan oppikirjojen tutkimus suuntautuu usein historiallisesti jo olemassa oleviin oppimateriaaleihin ja niiden kehitykseen. Tämä selittyy ainakin osittain sillä, että matematiikan opetuksen ja oppikirjojen historia on monituhatuotinen, ja sillä, että erityisesti matematiikassa oppikirjan elinkaari voi olla erittäin pitkä. Esimerkiksi geometrian aksiomaattinen lähestymistapa, jota pidetään edelleen korkeamman matematiikan piirissä esimerkillisenä, löytyy jo Eukleideen oppikirjasta *Alkeet* (*Stoikheia*), joka valmistui noin 300 vuotta ennen ajanlaskun alkua. Erilaisia versioita tästä teoksesta on käytetty matematiikan opetuksessa vielä 1900-luvulla.

Kiinnostus vanhoihin oppimateriaaleihin on hyvin ymmärrettävää myös siitä näkökulmasta, että ne tarjoavat tärkeimmän ja useissa tapauksissa ainoan lähteen tutkia oppiaineen opetusta menneinä vuosisatoina. Säilyneiden oppikirjojen ansiosta tiedämme varsin paljon esimerkiksi Turun akatemian matematiikan opetuksesta 1600-luvulla¹⁰.

Kiinnostavia lähitulevaisuuden tutkimuskysymyksiä

Fanin, Zhun ja Miaon (2013) artikkeliin sisältyy myös arvio siitä, mihin suuntiin matematiikan oppimateriaalitutkimus on kehittymässä lähivuosina ja ennen kaikkea siitä, mihin kysymyksiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Ensimmäiseksi he mainitsevat tarpeen laajentaa näkökulmaa oppikirjan ja muiden oppimiseen vaikuttavien tekijöiden välisten suhteiden tarkastelemisessa. Totta onkin, että pelkkä oppikirjan analysoiminen ei anna luotettavaa kuvaa siitä, millaisia oppimisen mahdollisuuksia oppilaille todellisuudessa tarjoutuu. Esimerkiksi Denisse Thompson ja Sharon Senk (2014) tutkivat 12 opettajan ryhmää, joka käytti omas-

sa opetuksessaan samaa geometrian oppikirjaa. Tutkimus paljasti, että opettajat käyttivät oppikirjaa varsin eri tavoin, vaikka kaikilla oppikirja oli keskeisessä roolissa.

Tähän liittyy myös Fanin, Zhun ja Miaon toinen vaatimus aiempia tuloksia varmistavan tutkimuksen lisäämisestä alalla. Toisin sanoen he näkevät tarvetta sille, että varsinkin oppikirjan ja oppimistulosten välisistä yhteyksistä raportoivia tutkimuksia olisi syytä toistaa, jotta tulosten luotettavuus lisääntyisi. Koska opettajan, oppimisympäristön ja muiden oppimiseen liittyvien tekijöiden merkittävä rooli näkyy mm. edellä mainitussa Thompsonin ja Senkin tutkimuksessa, tämä vaatimus on hyvin perusteltu.

Kolmanneksi nousevaksi aihealueeksi tutkijat mainitsivat oppimateriaalien kehittämiseen ja kehittymiseen liittyvän tutkimuksen. Kuten edellä on jo nähty, matematiikan oppimateriaalitutkimus on keskittynyt varsin vahvasti jo olemassa oleviin oppimateriaaleihin itseensä, ei niinkään niiden suunnittelu- ja laatimisprosesseihin. Tarve tällaiselle tutkimukselle on ilmeinen; oppimateriaalien sähköistytminen muuttaa varmasti oppikirjailijan roolia ja työtä sekä koko prosessia, jossa oppimateriaali syntyy. Myös oppimateriaalin elinkaari on muuttumassa¹¹.

Myös kaksi muuta Fanin, Zhun ja Miaon mainitsemaa kehityslinjaa liittyvät oppimateriaalien sähköistymiseen ja siihen, että matematiikan oppimateriaaleja tulisi tarkastella laajemmasta näkökulmasta. Kun perinteinen oppikirjojen tutkimus on pyrkinyt ymmärtämään syvällisesti yksittäisen oppikirjan tai sen osan sisältöä ja sen tarjoamia oppimismahdollisuuksia, tulisi oppimateriaaleja tutkia heidän mielestään enemmän suhteessa rinnakkaisiin teoksiin ja vertailevasta tutkimusasetelmasta käsin. Esimerkiksi oppikirjan vaikutuksesta oppimistuloksiin ei pitäisi puhua mitään ilman asian tutkimista sellaisessa koejärjestelyssä, johon sisältyy myös kontrolliryhmiä ja useita erilaisia opetuskokeiluja. Lyhyesti sanoen, empiiristä tutkimusta tulisi tehdä laajemmassa mittakaavassa ja monipuolisemmin.

Sähköisten oppimateriaalien kehittyminen matematiikas-

sa eronnee jonkin verran muissa oppiaineissa tapahtuvasta kehityksestä. Keskeinen syy tähän on se, että matematiikan kieli sisältää myös muita kuin luonnollisiin kieliin kuuluvia symboleja ja ilmaismuotoja¹². Tämän takia matemaattisen tekstin kirjoittaminen tietokoneella on hidasta ja hankalaa verrattuna käsin kirjoittamiseen. Ja koska matematiikkaan kuitenkin sisältyy erittäin keskeisenä luova ja kokeileva toiminta, on matematiikan opiskelua hankalaa siirtää sähköiseen oppimisympäristöön. Tätä ongelmaa on pyritty lieventämään kehittelemällä erilaisia editoreja matemaattisen tekstin tuottamiseen, mutta työ on vielä pahasti kesken.

Toinen haaste liittyy tietokoneeseen käyttöliittymänä. Kun painetussa kirjassa on kerralla näkyvissä kokonainen aukeama, johon hyvin mahtuu matemaattisen käsitteen määritelmä, joitakin esimerkkejä siitä ja sen soveltamisesta sekä harjoitustehtäviä, tietokoneen näytölle tätä kaikkea ei saada yhtä aikaa näkyviin. Ja kuitenkin oppilas tarvitsee usein esimerkkien tarjoamaa apua pystyäkseen ratkaisemaan uuteen käsitteeseen liittyviä tehtäviä. Sähköisessä ympäristössä hänen työmuistinsa kuormittuu siis enemmän kuin perinteistä kirjaa käyttämällä.

Sähköisten oppimateriaalien vahvuudet matematiikassa liittyvätkin erilaisten prosessien vuorovaikutteiseen esittämiseen. On olemassa erilaisia työskentelyalustoja, joiden avulla voidaan kätevästi tarkastella muun muassa yhtälöitä ja niitä vastaavia geometrisia kuvioita. Kun oppilas voi säätää yhtälön kertoimien arvoa ja nähdä välittömästi muutoksen vaikutuksen geometrisessa kuviossa, se tukee matematiikan eri esitysmuotojen välisten yhteyksien kehittymistä. Vuorovaikutteiset alustat voivat toimia myös toisinpäin, eli muokkaamalla funktion kuvaajaa oppilas näkee välittömästi muutoksen vaikutuksen funktion lausekkeeseen¹³.

Tällaisten oppimisalustojen mahdollisuuksien ja haasteiden kartoitus on edelleen alkuvaiheessaan sekä Suomessa että muualla maailmassa. Myös ohjelmointi matematiikan opetus- ja oppimismenetelmänä avaa uusia näkökulmia matematiikan oppimateriaalien kehitykselle. Perinteisen li-

neaarisesti etenevän oppikirjan rinnalle on siis nousemassa toisen tyyppisiä oppimateriaaleja, joita voisi kuvata kokeilu- ja tutkimustoimintaa tukeviksi vuorovaikutteisiksi työkirjoiksi. Niiden perusominaisuus on, että oleellinen materiaattinen sisältö syntyy tai tulee näkyväksi oppilaan oman toiminnan (tai oppilaiden yhteistyön) kautta. Oppimateriaalin tehtävä on tarjota tähän sopiva ympäristö, toimivat työvälineet ja sopivasti opastusta. Jotta näihin oppimateriaaleihin sisältyvä pedagoginen potentiaali voisi realisoitua täysimääräisesti opetuksessa, niiden lisäksi on laadittava vielä uudenlaisia opettajan oppaita kokeilu- ja tutkimustoiminnan ohjaamisen tueksi. Vaikuttaa siis siltä, että matematiikan oppimateriaaleista kiinnostuneille tutkijoille on nyt ja lähitulevaisuudessa vielä runsaasti tekemistä.

Viitteet

¹ Esimerkiksi Törnroos, 2004; Joutsenlahti & Vainionpää, 2010.

² Nykänen, 1945,

³ Lokki, 1945, 1949.

⁴ Esimerkiksi Partanen, 2013; Piironen, 2013.

⁵ Esimerkiksi sim. Perkkilä, 2002; Törnroos, 2004.

⁶ Esimerkiksi Joutsenlahti, Perkkilä & Tossavainen, 2017.

⁷ Esimerkiksi Tossavainen, Joutsenlahti, Lehtinen & Merikoski, 2017; Tossavainen, 2019.

⁸ Hiidenmaa, 2015.

⁹ Esimerkiksi Joutsenlahti, Perkkilä & Tossavainen, 2017.

¹⁰ Lehti, 1983.

¹¹ Ks. tarkemmin Tossavainen, 2019.

¹² Tossavainen, 2007.

¹³ Tossavainen, 2015.

Lähteet

Fan, Lianghuo, Zhu, Yan & Miao, Zhenzhen 2013: *Textbook research in mathematics education: development status and directions*. 633–646. ZDM Mathematics Education, 45.

Hiidenmaa, Pirjo 2015: Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa Helena Ruuska, Markku Löytönen & Anne Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. 27–40. Helsinki, Suomen tietokirjailijat ry.

Joutsenlahti, Jorma & Vainionpää, Jorma 2010: Oppimateriaali matematiikan opetuksessa ja osaamisessa. Teoksessa Eero Niemi & Jari Metsämuuronen (toim.) *Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008*. 137–148. Koulutuksen seurantaraportti 2010:2. Helsinki: Opetushallitus.

Joutsenlahti, Jorma, Perkkilä, Päivi & Tossavainen, Timo 2017: Näytteitä murtoluvun käsitteestä eri aikakausien oppikirjoissa. Teoksessa Mervi Asikainen, Antti Viholainen & Pekka Hirvonen (toim.) *Proceedings of the Annual FMSERA Symposium 2016*. 99–109. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Lehti, Raimo 1983: *Matematiikan tulo Suomeen yliopistolliseksi oppiaineeksi*, REPORT-MAT-C4. Espoo: Helsingin teknillinen korkeakoulu, Matematiikan laitos.

Lokki, Olli 1945: Piirteitä algebran opetuksessa maassamme v:een 1841 asti. Teoksessa Urpo Kuuskoski (toim.) *Matemaattisten aineiden aikakauskirja*, 4. Vihko. 199–209. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seuran kirjapainon oy.

Lokki, Olli 1949: Aritmetiikan oppikirjojen kehityksestä. Teoksessa Urpo Kuuskoski (toim.) *Matemaattisten aineiden aikakauskirja*. 3. Vihko. 45–60. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seuran kirjapainon oy.

Nykänen, Aatu 1945: *Alkeisgeometrian opetuksesta Suomessa. Erityisesti oppikirjojen kehitystä silmällä pitäen*. Väitöskirja. Jyväskylä, Suomen Kasvatusopillinen Yhdistys, Kasvatustieteellinen kirjasto.

Partanen, Miia 2013: *Lukiolaisten kokemuksia ja näkemyksiä pitkän matematiikan oppikirjan käytöstä*. Pro gradu -tutkielma. Joensuu, Itä-Suomen yliopisto, Fysiikan ja matematiikan laitos.

Perkkilä, Päivi 2002: *Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 195.

Piironen, Jani 2013: *Lukion pitkän matematiikan opettajien näkemyksiä oppikirjan käytöstä opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Fysiikan ja matematiikan laitos.

Thompson, Denisse & Senk, Sharon 2014: *The same geometry textbook does not mean the same classroom enactment*. 781–795. ZDM Mathematics Education 46.

Tossavainen, Timo 2007: Matematiikan kieliaspekti ja matematiikkakuva. Teoksessa Anneli Niikko, Ismo Pellikka & Erkki Savolainen (toim.) *Oppimista opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. 233–243. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Tossavainen, Timo 2015: Uutta ja vanhaa lukion matematiikan opetuksessa. Teoksessa Helena Ruuska, Markku Löytönen & Anne Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. 129–139. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Tossavainen, Timo, Joutsenlahti, Jorma, Lehtinen, Matti & Merikoski, Jorma 2017: Merkittäviä suomalaisia matematiikan oppikirjoja ja -kirjailijoita. Teoksessa Markku Löytönen & Helena Ruuska (toim.) 217–246. *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Tossavainen, Timo 2019: Tulevaisuuden oppikirja – asia-proosaa vai automaattikaleidoskooppi? Teoksessa Timo Tossavainen & Markku Löytönen (toim.) *Sähköistyvä koulu. Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. 158–170. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Törnroos, Jukka 2004: *Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana*. Väitöskirja. Jyväskylä, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Henri Satokangas, Satu Grünthal,
Sara Routarinne & Liisa Tainio

Tietokirjoja lukemaan!

**Tietokirjallisuus lukutaidon kehittäjänä
Lukuklaani-hankkeessa**

Artikkelissa tarkastellaan tietokirjallisuuden käyttöä alakoulujen kirjallisuuskasvatuksessa Lukuklaani-tutkimuksen osana toteutettua, opettajille suunnattua kyselyn valossa. Tietokirjoja ja muita tietotekstejä luetaan alakouluissa suhteellisen paljon ja eri oppiaineissa. Verkkotekstit muodostavat yhä merkittävämmän osan alakoulujen tietoteksteistä. Alakoulun oppilaiden keskuudessa on havaittavissa suosikkikirjoja, ja opettajat myös luettavat niitä mielellään lukemaan innostaessaan. Opettajien vastauksista avautuu samalla näkymä heidän käsityksiinsä tietokirjallisuuden rajoista ja heidän omiin mieltymyksiinsä.

Suomalaislasten ja -nuorten heikkenevä lukutaito ja vähenevä lukuharrastus ovat olleet viime vuodet laajan huolen kohteena. Lukutaitoa tukemaan on etsitty keinoja ja perustettu lukuisia hankkeita. Tarkastelemme tässä artikkelissa, mitä alakoulun kirjallisuuskasvatukseen keskittyvän Lukuklaani-hankkeen¹ tutkimusaineiston perusteella voidaan sanoa tietokirjojen (ja muiden tietotekstien) asemasta kirjallisuuden pariin kasvattamisessa osana alakoulun opetusta.

Tietokirjallisuuden asema kouluopetuksessa on nostettu esille viimeisimmissä opetussuunnitelman perusteissa, etenkin lukiossa², mutta myös peruskoulussa³. Edelleen tietokirjallisuus mainitaan nimeltä vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, vaikka sen mahdollisuudet oppiaineet ylittävässä, ns. ilmiöopetuksessa ja monilukutaidon tukemisessa ovat ilmeiset. Esimerkki tietokirjallisuuden sovittamisesta kouluopetukseen ovat lukuvinkkejä eri koulutusasteille koakoavat *Tietokirjoja kouluun!* -katalogit⁴.

Tietokirjojen anti opetukselle on moninainen. Tietokirjat ovat hyvää oppimateriaalia esimerkiksi ilmiöpohjaisessa opetuksessa, jossa monialaista aihekokonaisuutta tarkastellaan yli ainerajojen. Tietokirjassa asiantunteva kirjoittaja on lukijan puolesta prosessoinut ja muokannut suuren määrän hajallaan olevaa tietoa ehyeksi kokonaisuudeksi. Runsaan ja sirpaleisen informaation maailmassa tällaiset teokset auttavat lähestymään ja ymmärtämään laajoja kokonaisuuksia.⁵ Paitsi lukuelämyksiä sekä omaksuttavasti esitettyä tietoa tietokirjallisuus (ja laajemmin tietotekstit) tarjoaa myös kirjoittamisen malleja ja kartuttaa monipuolisesti tekstitaitoja⁶. Tietokirjallisuuden hyöty on siis ilmeinen, ja sen lukemista saattaa olla myös kaunokirjallisuutta helpompaa perustella oppilaille – ovathan he tottuneet omaksumaan tietoa oppikirjoista. Tietokirjat saattavat toimia lukuharrastuksen sytyttäjänä myös sellaisille lapsille, jotka eivät innostu kaunokirjallisuudesta.⁷

Tietokirjallisuus osana Lukuklaani-tutkimusta

Lukuklaani pyrkii tukemaan lasten lukuharrastusta ja koulujen kirjallisuuskasvatusta erityisesti kannustamalla lukemaan pitkiä tekstejä ja kokonaisia teoksia. Vaikka lyhyen ja nopean viestinnän hallitseminen on monilukutaidon kannalta hyödyllistä, se ei korvaa keskittyntä kokonaisteosten lukemista ja sen vaikutusta laajojen kokonaisuuksien hallintaan. Hankkeessa vakiinnutetaan myös käsitystä tietokirjallisuudesta luonnollisena osana lukemista niin koulu- kuin

muissakin ympäristöissä. Lukuklaanin keskeisiä kehityskohteita ovat koulukirjastot ja yhteisölliset lukemisen tavat, etenkin lukupiiri.⁸ Hankkeen tutkimusosuudessa on kerätty laaja alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittanut kyselyaineisto. Kysely toteutettiin marras-joulukuussa 2017, ja siihen saatiin opettajilta 884 vastausta yhteensä 310 suomen- ja ruotsinkielisestä koulusta⁹.

Tietokirjallisuudesta puhutaan usein yhtenä luokkana, vaikka se kattaa kirjavan joukon lajeja ja nimekkeitä¹⁰. Tietokirjallisuus hahmottuukin koulussa suhteessa kaunokirjallisuuteen. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen arkisessa kielenkäytössä kirjallisuus on perinteisesti tulkittu ensisijaisesti kaunokirjallisuudeksi¹¹. Tietokirjat ovat kuitenkin näkyvä osa jo alakoulun kirjallista maisemaa, myös muissa oppiaineissa kuin äidinkielessä.

Millaista tietokirjallisuutta koulussa luetaan?

Opettajilta¹² kysyttiin, kuinka usein heidän opetuksessaan luetaan kokonaista kirjaa annetuista kategorioista. Lukeminen kattoi kysymyksessä erilaiset lukutavat, kuten tunnilla itse lukemisen ja opettajan ääneen lukemisen. Vastaajia kysymykseen oli yhteensä 822, ja kysymyksen tulokset on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Eri lajeja edustavien kokonaisten kirjojen lukeminen.

	Päivittäin	Viikoittain	Kuukausittain	Lukukausittain	Lukuvuosit	Harvemmin	Ei koskaan
Lasten tietokirja	4 %	24 %	33 %	24 %	6 %	7 %	2 %
Muu tietokirja	1 %	13 %	32 %	30 %	8 %	13 %	4 %
Lasten- tai nuortenromani	20 %	50 %	16 %	9 %	2 %	2 %	1 %
Muu romani	2 %	15 %	10 %	17 %	7 %	36 %	14 %
Satu, kertomus tai novelli	7 %	34 %	33 %	18 %	4 %	4 %	1 %
Runo- tai lorukirja	1 %	9 %	29 %	41 %	8 %	9 %	2 %
Näytelmä	0 %	2 %	10 %	39 %	19 %	25 %	5 %
Sarjakuva-albumi tai -kirja	5 %	19 %	23 %	28 %	9 %	13 %	2 %

Taulukosta 1 nähdään, että *lasten- tai nuortenromaani* on ylivoimaisesti luetuin kirjallisuuden laji: päivittäin tai viikoittain sitä luettaa vastaajista 70 %. Toiseksi eniten luetaan teoksia kategoriasta *satu, kertomus tai novelli* (viikoittain tai kuukausittain 67 %). Lasten tietokirjoja luettaa viikoittain tai kuukausittain 57 % vastaajista. Myös muita tietokirjoja luetaan monen opetuksessa, mutta harvemmin. Lasten tietokirjoja ja lasten- ja nuortenromaaneja luetaan useammin kuin myös aikuisyleisölle tarkoitettuja, mikä onkin odotettavaa alakoulujen opetuksessa. Muut kuin lasten tietokirjat saivat kuitenkin romaaneja vähemmän *ei lueta koskaan* -vastauksia. Mahdollisesti aikuistenkin tietokirjallisuutta osataan hyödyntää spesifien aihealueiden käsittelyssä, jos sopiva teos löytyy. Kaikkiaan vastaukset antavat alakouluissa luettujen kirjojen lajivalikoimasta varsin monipuolisen kuvan, jonka osana tietokirjallisuudella on oma, varsin vankka asemansa.

Lisäksi vastaajille annettiin mahdollisuus kuvailla annettujen kategorioiden ulkopuolelle jääviä teoksia. Muukategorian vastauksia on kiinnostavaa tarkastella tietokirjallisuuden näkökulmasta. Tietokirjallisuus on perinteisesti ollut negatiivisesti määrittyvä luokka, johon sijoittuu kaikki, mikä ei ole kaunokirjallisuutta (vrt. engl. *non-fiction*)¹³. Avo-vastauksissa mainitaan muun muassa vitsikirjat, Raamattu, Koraani, selkokirjat ja lasten kuvakirjat. Mainitut genret ja teokset avaavat näkymän opettajien tekstilajitajuun. Esimerkiksi hengellisen kirjallisuuden luokitus on perinteinen ongelma: jos tieto käsitetään tieteellisenä tietona, uskonnolliset kirjat on tapana rajata tietokirjallisuuden ulkopuolelle¹⁴, ja hengellisestä kirjallisuudesta puhutaankin usein aivan omana luokkanaan. Selkokielistetty kirjallisuus voi olla niin tieto- kuin kaunokirjallisuutta, mutta selkokielisen luettavan erityislaatu näyttää ohjaavan katsomaan sitä omana luokkanaan. Samoin kuvakirjat voidaan sijoittaa sekä kauno- että tietokirjallisuuteen.

Tietokirjat oppimateriaalina eri oppiaineissa

Tietokirjallisuus mainitaan opetussuunnitelmissakin taajimmin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kohdalla. Kuitenkin ainerajat ylittävän opetuksen ja kielitietoisien koulun aikakaudella tietokirjojen merkitys on ilmeinen myös muissa oppiaineissa. Kirjallisuuden käyttöä eri oppiaineissa kartoitettiin kysymällä, kuinka usein opettajat käyttävät kauno- tai tietokirjallisuutta annetuissa oppiaineissa tai oppiaineryhmissä¹⁵.

Kuten odotettavaa, useimmin kirjoja luetaan äidinkielen ja kirjallisuudessa: vastaajista 17 % luettaa niitä päivittäin, 52 % viikoittain ja 19 % kuukausittain. Toiseksi eniten kirjallisuutta luetaan reaaliaineissa, joissa vastaajista 20 % luettaa kirjoja viikoittain ja 35 % kuukausittain.¹⁶ Suurin osa opettajien työssään hyödyntämistä sellaisista oppimateriaaleista, joita ei ole valmistettu varta vasten oppimateriaaleiksi, on kirjallisia. Tietokirjoja käytetään oppimateriaalina ennen kaikkea reaaliaineissa. Voidaankin ajatella, että tietokirjallisuuden käyttö oppikirjojen lisäksi palvelee tiedon kriittisen vastaanottamisen tavoitetta: oppikirjasta haetaan tietoa, mutta sitä luetaan problematisoiden ja muihin lähteisiin verraten.¹⁷ Toisaalta monet reaaliaineet pohjautuvat tieteenaloihin, joissa on vahva tietokirjallisuuden perinne. Esimerkiksi historiaa käsittelevä tietokirjallisuus on Suomessa tunnettua, suosittua ja myytyä, joten sen pariin on historiaa opetettaessa helppo ohjata. Ehkäpä kouluissa ja yliopistoissa olisi tilausta laajemmalle tarjonnalle vaikkapa kieltä tai matematiikkaa käsittelevää, mukaansatempaavaa tietokirjallisuutta?¹⁸

Tietotekstien lajikirjo

Niin suurelle yleisölle kuin lapsille ja nuorille tarkoitetut tietokirjat eivät ole kokonaisteoksina yhtä suosittuja kuin lapsille ja nuorille tarkoitettu kertomakirjallisuus aineistomme vastauksissa. Alakoulun opetuksessa käytettyjen tekstilajien

kirjoon kuuluu kuitenkin runsaasti muunlaisia tietoa välittäviä tekstejä.

Kyselyssä tiedusteltiin, käyttävätkö opettajat opetuksessaan verkossa julkaistuja uutisia, lehtiartikkeleita, muita artikkeleita, Wikipediaa, blogeja tai erilaisia Internetin tietokantoja, kuten esimerkiksi pedagogiseen käyttöön hyvin soveltuvaa Luontoporttia. Tarjottujen vaihtoehtojen lisäksi oli mahdollista täydentää kuvausta tekstilajien kirjosta avovastauksessa.

***Taulukko 2.** Tietoa välittävien tekstien käyttö Lukuklaani-kyselyyn vastanneiden opettajien vastauksissa (%).*

Luokitusperuste	Luokka	Verkko- uutiset	Lehti- artikkelit	Muut artikkelit	Wiki- pedia	Blogit	Tieto- kannat
Kaikki	N=884	66,9	69,2	33	74,7	15,7	47,5
Koulukieli	suomi, N=816	68,9	70,3	33,7	75,6	16,3	50
	ruotsi, N=68	42,6	55,9	25	63,2	8,8	17,6
Uran kesto	Ei vastausta, N=12	0	0	0	0	0	0
	alle vuoden, N=17	70,6	52,9	5,9	76,5	11,8	35,3
	1–5 vuotta, N=120	80,8	65,8	30	69,2	18,3	51,7
	6–10 vuotta, N=122	68,9	69,7	32	75,4	22,1	50
	yli 10 vuotta, N=613	64,9	71,6	35,2	77	14,4	47,5

Kolme neljästä vastaajasta ilmoittaa käyttävänsä Wikipediaa opetuksessaan, ja aineiston kokonaiskuvassa se on suosituin tietoa välittävien tekstien laji. Kuitenkin ruotsinkielisten opettajien suhtautuminen on varauksellisempaa kuin suomenkielisten: suomenkielisistä opettajista yli 75 % ilmoittaa hyödyntävänsä Wikipediaa opetuksessa, ruotsinkielisistä noin 63 %. Silti Wikipedia on heidänkin vastauksissaan suosituin opetuksessa hyödynnetty artikkelityyppi. Profiililtaan muista eroava ryhmä ovat 1–5 vuotta opettajana toimineet vastaajat, sillä heidän profiilissaan erilaiset verkossa julkaistut uutiset ovat Wikipediaa suositumpia.

Lähes yhtä suosittuja kuin Wikipedia ovat lehtiartikkelit ja verkkouutiset, joita hyödyntää yli kaksi kolmannesta vastaajista. Toiseksi suosituimpia opetustekstejä ovat useimmilla vastaajaryhmillä lehtiartikkelit.

Tietokantojen, blogien ja esimerkiksi tietokirjoista poimittujen artikkeleiden käyttö opetuksessa ei ole kovin vakiintunutta, mutta tietokannat keräävät korkeampia vastausprosentteja kuin artikkelit tai blogit. Erilaisia tietokanta-aineistoja hyödyntää noin puolet vastaajista. Ruotsinkielisten vastaajien profiili eroaa tässäkin suomenkielisten opettajien profiilista: he näyttävät tekstilajista riippumatta raportoivan hyödyntävänsä vähemmän erilaisia tietoa välittäviä tekstilajeja kuin suomenkieliset kollegansa. Ruotsinkielisissä kouluissa voidaan hyödyntää myös Ruotsissa julkaistuja painettuja tai verkkotekstejä, mutta monet niistä eivät välttämättä sovellu hyödynnettäväksi osana suomalaista opetussuunnitelmaa.

Wikipedian runsasta käyttöä selittää sen laajuus, käytön nopeus ja helppo saatavuus, mihin on kiinnitetty huomiota myös muualla koulun tietotekstivalintoja pohdittaessa¹⁹. Kun tietoteknologiasta ja pääsystä verkkoon on tullut itsestäänselvyys, Wikipedia on helposti tarjolla. Painettu tietosanakirja on hävinnyt sähköiselle työnsä jatkajalle, eikä Suomessa ole julkaistu painettuja tietosanakirjoja sitten 2000-luvun ensimmäisten vuosien²⁰. Sen sijaan tietokantojen hyödyntäminen edellyttää niiden löytämistä ja tuntemusta aivan toisella tapaa kuin Wikipedia, jonka artikkeleita Googlen suosittu hakukone tyypillisesti tarjoaa. Samoin artikkelien hakeminen tietokirjoista edellyttää opettajalta tietokirjallisuuden tuntemusta ja materiaalisia resursseja artikkelien jakamiseen aivan eri mittakaavassa kuin nopeasti verkosta saatavilla olevat tekstit.

Lukuklaani-kyselyn vastauksista piirtyy esiin, että vuonna 2001 perustettu Wikipedia on vaikuttanut voimakkaasti koulun tietotekstivalikoimaan. Vielä vuonna 2006 vain 6 % äidinkielenopettajista ja 5 % kieliaineiden opettajista raportoi hyödyntävänsä www-sivustoja opetusteksteinä²¹. Kymmenen vuotta myöhemmin kyselyymme vastanneista opettajista valtaosa raportoi Wikipedian keskeiseksi lähteeksi, eikä sen joukkoistettua ja kontrolloimatonta tuotantotapaa karsasteta. Muidenkin verkkosivustojen käyttö on huomatt-

tavasti lisääntynyt. Samalla pedagogisesti kontrolloitujen tekstien asema koulun tekstimaisemassa on heikentynyt²². Muutos osoittaa, etteivät koulun tekstikäytänteet ole ympäröivästä yhteiskunnasta irrallinen ja erillinen todellisuutensa. Tekstikäytänteiden muutos asettaa kuitenkin uudenlaisia haasteita tietotekstien lukemiselle. Internetin tekstimaailma eroaa monin tavoin pedagogisesta, hallitusti ikä- ja tietotason sovitetusta oppimateriaalista. Verkkotekstien maailma on strukturoimaton ja määrittelemätön, eikä verkosta löytyvien tekstien luotettavuudesta ole takeita. Verkkotekstit edellyttävätkin lukijalta aiempaa enemmän kykyä liikkua tekstissä, ohjata omaa lukemistaan ja arvioida tekstejä sekä relevanssin että luotettavuuden näkökulmista.²³ Näiden haasteiden käsittelyä kyselymme vastaukset eivät kuitenkaan valaise – eikä kysymyksemme muotoilu paljasta, tarakoittavatko opettajat tiettyjen tekstilajien hyödyntämisellä opetuksessa sitä, että he käyttävät niitä itse lähteinä tai opastavat oppilaat niiden pariin.

Luetut tietokirjat

Tietokirjallisuutta siis luetaan varsin runsaasti alakouluissa. Alakoulun oppilaiden tietokirjalliseen maisemaan antavat näkökulmaa opettajien vastaukset kysymyksiin siitä, mitkä teokset opettajien kokemuksen mukaan innostavat oppilaita ja mitä viimeksi on luettu. Toisaalta opettajien omaa kirjallista maisemaa valaisevat heidän itse lukemansa teokset.

Opettajat vastasivat mielellään kysymykseen siitä, mitkä kirjat heidän näkemyksensä mukaan kiinnostavat oppilaita, sillä tähän kysymykseen saatiin 823 vastausta. Niissä mainittiin kaikkiaan 1136 kirjaa, kirjasarjaa tai kirjailijaa²⁴. Koska kyselyyn vastanneista opettajista 71 % kertoi toimineensa opettajana kauemmin kuin 10 vuotta²⁵, voidaan heidän vastaustensa ajatella kumpuavan kokeneiden luokanopettajien ammatillisesta tietovarannosta.

Lähtökohta kirjallisuuden opiskelulle on, että kaikesta lukemastaan oppii, sekä kauno- että tietokirjallisuudes-

ta. Kaikki lukeminen kehittää lukutaitoa, mutta lukemalla oppii myös uusia sanoja, kielellisiä ilmauksia, eläytymistä muiden näkökulmiin ja toisenlaisiin maailmankuviin – sekä monenlaista faktatietoa²⁶. Usein ajatellaan, että kaunokirjallisuudesta lukija saa tietovarantoonsa pikemminkin muuta kuin faktatietoa, mutta etenkin nykyisin faktan ja fiktion genererajat ovat huokoiset. Kaunokirjallisuudessa voidaan hyödyntää tietokirjallisuuden tavoitteita, ja monet tietokirjoiksi itsensä lukevat teokset hyödyntävät kaunokirjallisia elementtejä ja kerronnallisia rakenteita²⁷. Etenkin lasten- ja nuortenkirjallisuudessa fakta on usein limittynyt kaunokirjalliseen ilmaisuun.

Mainitessaan oppilaiden suosimia teoksia opettajat täsmensivät vastauksissaan myös luokka-asteet, joilla tuo nimike on erityisen innostava²⁸. Suosittuihin tietokirjallista aineista sisältäviin teoksiin kuuluivat Mauri Kunnas *Koiramäki*-sarjoiheen (ensimmäinen ilm. 1980) sekä Aino Havukaisen ja Sami Toivosen *Tatu ja Patu* -kirjasarja (ensimmäinen ilm. 2001): vuosiluokilla 1–3 ne olivat erittäin suosittuja, ja mainintoja löytyi myös ylemmiltä luokka-asteilta. Näissä kuvitetuissa teoksissa hilpeä fiktiivinen juoni ja luonteikkaat päähenkilöt kiehtovat lukijaa, joka samalla tulee sekä miljöön että muun sisällön kautta tutustuneeksi esimerkiksi historiaan, folkloristiikkaan, arkeologiaan ja maantieteseen. Ruotsinkielisissä kouluissa (5. ja 6. luokka) erityisen suosituksi osoittautui ruotsalaisen kirjailijan Kerstin Gavan-derin *Fröken Europa* (2004). Neiti Europan matkakyydissä saadaan tietoa Euroopan eri maista, kulttuureista ja historiasta. Ruotsalaisen Monika Zakin teos *Pojken som levde med strutsar* (2001) oli usean opettajan mielestä innostava; se valottaa elämää Länsi-Saharassa.

Vastauksissa nimetyistä teoksista valtaosa mainittiin suosituiksi vain yhden tai muutaman kerran. Näiden harvemmin mainittujen teosten joukkoon ylsi yllättävänkin monta tietokirjaa. Jussi Kaakisen, Juha Kuisman ja Kirsti Mannisen *Suomen lasten historian* (2005) seikkailullisissa tarinoissa tutustutaan Suomen historiaan lasten näkökulmasta; lisäksi

tarjolla on faktatietolaatikoita. Kreetta Onkelin *Selityspakki* (2013) käsittelee nykypäivän lasten elämän pieniä ja suuria ongelmia ja tunteiden ilmaisemista: lyhyiden tekstien tyyli vaihtelevat faktasta fantasiaan. Muutamalla luokka-asteella mainittiin myös hollantilaisen Wil Huygenin *Suuri tonttukirja* (alkuperäinen ilmestymisvuosi 1976) eli tietokirja satuellennoista. Teos imitoi kuvituksineen hienosti ”vakavampia” tietokirjoja, tarjoten sekä tietoa siitä, mitä folkloristiikassa tontuista on saatu selville, että siitä, millainen on tiettyyn topiikkiin keskittyvä tietokirja. Innostavina kirjoina muutaman maininnan saivat myös Kirsti Mäkisen *Suomen lasten Kalevala* (2016) ja *Lasten Raamattu*, jotka omista näkökulmistaan avaavat suomalaisen kulttuurin juuria. Yksittäisen maininnan sai myös Sakari Topeliuksen *Maamme kirja* (1875), nuorille suunnatun suomalaisen tietokirjallisuuden ehdoton klassikko. Ylemmillä luokka-asteilla muutaman kerran mainittujen kirjojen joukkoon asettui myös yksi elämäkerta, David Lagercrantzin kirjoittama *Minä, Zlatan Ibrahimovic* (2012).

Edellä mainitut teokset on helppo lukea kannesta kanteen, mutta osaa tietokirjoista luetaan pikemminkin sieltä täältä. Sellaisia ovat esimerkiksi sanakirjat ja pieniä yksittäisiä tietoja tarjoavat teokset. Myös erilaiset ennätysten kirjat, muun muassa *Guinness World Records*, ovat lasten suosiossa.

Koulussa viimeksi luetun kirjan kertoi meille 645 opettajaa. Vastauksista paljastuu, että opettajat antavat mielellään luettavaksi juuri niitä kirjoja, joiden he tietävät innostavan oppilaita. Esimerkiksi *Koiramäet* ja *Tatut ja Patut* olivat hyvin edustettuina viimeksi luettujen listoilla. Joitakin uusia, ehkä yllättäviäkin nimikkeitä löytyi viimeksi luetuista tietokirjoista: yksi opettaja mainitsi Roni Backin ja Ville Kormilaisen *Tubettajan käsikirjan* (2017), toinen Kai Häggmanin, Teemu Keskisarjan ja Markku Kuisman historiateoksen *Vuosi 1917* (2017). Merkille pantavaa oli, että jopa 24 opettajaa mainitsi oppilaiden viimeksi lukemiksi kirjoiksi vain lajin, *tietokirjoja*. Toisinaan tietokirjat-mainintaa tarkennettiin: *lasten tietokirjoja*, *tietokirjoja harrastuksista*, *eläintietokirjoja*. Etenkin eläintietokirjoja oli luettu paljon. Lisäksi moni opettaja mainitsi, että

viimeksi luettu kirja oli poimittu lukudiplomin kirjalistasta, joissa yleensä on tarjolla myös tietokirjoja. Tästä kaikesta on pääteltävissä, että opettajat antavat alakoulussa oppilaille varsin paljon tietokirjoja luettavaksi, vaikka eivät suosittuja kirjoja muistellessaan tule kovin usein maininneeksi mitään yksittäistä tietokirjaa nimeltä.

Opettajien lukemat tietokirjat

Lukuklaani-tutkimuksessa kartoitettiin myös opettajien omaa lukemista. Vastaajia pyydettiin muistelemaan viimeisintä kokonaan lukemaansa kirjaa ja ensin sijoittamaan teos johonkin annetuista kategorioista (*romaanii, novellikokoelma, tietokirja, näytelmä, runoteos, sarjakuvakirja, muu, mikä?*), siten ilmoittamaan teoksen nimi ja tekijä. Vastauksia saatiin 777. Vaikka romaanit olivat ylivoimaisesti suosituin viimeksi luettu lajityyppi, olivat tietokirjat toiseksi suosituimpia: runsas kymmenesosa opettajista (104 henkeä eli 13,4 %) vastasi lukeneensa viimeksi tietokirjan. Tosiasiallinen tietokirjojen lukijajoukko on suurempi, sillä kategorian *muu, mikä?* avovastauksissa (yhteensä 44) tietokirjojen osuus on myös suuri.

Kiinnostava kategoria ovat erityisesti elämäkerrat, jotka elävät muistelmien lailla faktan ja fiktion rajoilla²⁹. Suurin osa elämäkertojen opettajalukijoista ei luokitellut lajia tietokirjallisuudeksi vaan sen ulkopuolelle luokkaan ”muu kirjallisuus”: elämäkerrat saivat 15 mainintaa kategoriasa ”muut” (15/44), mutta vain 8 mainintaa tietokirjoissa (8/104). Vakiintuneen käytännön mukaan elämäkerrat kuitenkin luokitellaan tietokirjoiksi, sillä niillä on velvollisuus pysytellä lähteiden tarjoamassa totuudessa³⁰. Ne ovatkin yksi luetuimmista tietokirjallisuuden lajeista³¹. Niiden käyttö sopii hyvin myös opetukseen, sillä ne tarjoavat helposti lähestyttävän mallin kerronnallisesta kirjoittamisesta³². Elämäkertojen sijoittumista faktan ja fiktion rajoille tukee myös se, että ne saattavat sisältää myös seipitteellistä tai ainakin kertomuksellista ainesta sekä voimakkaan subjektiivisen näkökulman, mitkä piirteet kuuluvat myös kaunokirjallisu-

teen³³. Elämästä kertomisen ja totuudellisuuden suhde luojännitettä elämäkerroista ja laajemmin historiasta puhuttaessa, kun vedetään rajoja elämäkerrallisten ja historiallisten romaanien ja toisaalta historiankirjoituksen välille³⁴.

Opettajien vastauksissa näkyy muullakin tapaa tieto- ja tutkimuskirjallisuuteen liittyvää lajirajojen liukumista. Tietokirjallisuuteen lasketaan kuuluvaksi paitsi esimerkiksi oppikirjat, oppaat ja hakuteokset myös väitöskirjat³⁵, mutta toisaalta väitöskirjat kuuluvat selvästi akateemisen vertaisarvioidun tutkimuksen piiriin toisin kuin oppikirjat ja oppaat. Saattaa olla, että osa vastaajista on mieltänyt 'tietokirjallisuuden' nimenomaan akateemiseksi tutkimukseksi ja luokitellut elämäkerrat sen vuoksi kategoriaan "muu". Tulokintaa tukee se, että kategoriassa "muu" on itse asiassa useita mainintoja esimerkiksi ammattikirjallisuudesta, työhön liittyvästä kirjallisuudesta ja elämäntaito-oppaista.

Opettajia pyydettiin nimeämään viimeksi lukemastaan kirjasta paitsi laji myös teoksen nimi ja tekijä. Opettajien mainitsemista tietokirjoista ei noussut esiin selviä suosikkejä syksyllä 2017. Kahteen mainintaan nousi useampi teos, useampaan ei yksikään. Suurin osa niistä liittyy jollakin tapaa opettajan ammattiin, esimerkiksi Daniel Rechtschaffenin *Keskittymiskykyä luokkaan – tietoisuusharjoitusten opaskirja* (2017), Maaret Kallion *Lujasti lempeä* (2016), Anna-Mari Jääskisen *Mitä sä rageet?* (2017), Kirsi Saukkolan ja Taina Laaneen *Näe sydämellä* (2017), Sari Salon *Peppu irti penkistä* (2017), Eliisa Leskisenojan *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki* (2017) ja Jussi Kaakisen, Juha Kuisman ja Kirsti Mannisen *Suomen lasten historia* (2012). Elämäkerroista vain yksi sai kaksi mainintaa, Alexander Stubbin ja Karo Hämäläisen *Alex* (2017). Ellen Thesleff, josta oli syksyyn 2017 mennessä ilmestynyt useakin teos, muun muassa Hanna-Reetta Schreckin tuore elämäkerta *Minä maalaan kuin jumala*, sai myös kaksi yleistä mainintaa. Omiin harrastuksiin liittyi Tuire Kaimion *Pennun kasvatus* (2009). Kaiken kaikkiaan voi huomata, että opettajien suosituimmat tietokirjat liittyvät omaan työhön ja ovat ilmestyneet vastikään. Opettajien mainitsemien tietoteosten

kirjo ulottuu paleokeittokirjoista hengelliseen kirjallisuuteen ja parkour-oppaista musiikkipsykologiaan. Suomenkielisten teosten joukossa on muutama englanninkielinen teos.

Kyselyssä selvitettiin myös opettajien lukemis- ja lukupiiriharrastuksen yhteyttä heidän opetukseensa. Erot olivat suhteellisen pieniä, mutta paljon lukevat opettajat luettavat keskimäärin jonkin verran enemmän kirjoja. Lukupiiriin itse kuuluvat opettajat käyttivät myös jonkin verran enemmän lukupiiriä opetusmenetelmänä.³⁶

Lopuksi

Lukuklaanin kyselyaineiston perusteella tietokirjoilla on vankka ja vakiintunut asema osana alakoulujen opetusta. Koska useita lasten ja nuorten kirjoja on hankala yksiselitteisesti sijoittaa joko kauno- tai tietokirjojen luokkaan, tarkempaa tietoa alakoulujen kirjallisesta maisemasta saa yksittäisiä, suosittuja teoksia ja kirjasarjoja tarkastelemalla. Kysyttäessä opettajien luettamia kirjoja tietokirjat saavat genrenä jonkin verran mainintoja, kun taas fiktioteoksia mainittiin nimeltä.

Wikipedia ja verkkolehtien artikkelit ovat tulleet keskeiseksi osaksi opetuksen tekstimaailmaa, kuten opetuksen ulkopuolellakin. Verkkotekstit ovat toimitettuun ja ikäryhmälle suunnattuun kirjallisuuteen sekä muuhun oppimateriaaliin verrattuina sirpaloituneita, määrittelemättömiä ja luotettavuudeltaan vaihtelevia. Voidaan kysyä, mikä laajempi merkitys tällä kehityksellä on – ainakin opettajan rooli tiedon kehystäjänä korostuu. Opettajat lukevat itse eniten romaaneja, kuten odottaa saattaa, mutta suhteellisen paljon myös tietokirjoja, etenkin elämäkertoja. Tietokirjat kuuluvat niin oppilaiden kuin opettajien kirjalliseen maisemaan, mutta tietokirjallisuuden määritelmä on usein lukijasta kiinni. Suomessa julkaistavan monipuolisen tietokirjallisuuden soisi vastakin ja yhä paremmin löytävän tiensä luokahuoneisiin ja innostavan lapsia tutustumaan ympäröivään maailmaan kirjan kansien välistä avautuvien näköalojen kautta.

Viitteet

- ¹ Lukuklaani on Kulttuurirahaston ja Kopioston rahoittama hanke v. 2017–2019. Ks. Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio 2019.
- ² LOPS 2015: 40–47, Paasio-Leimola & Uusi-Hallila 2017: 193.
- ³ POPS 2014: 164.
- ⁴ Esim. Hiidenmaa ym. 2017.
- ⁵ Lampela & Virtanen 2017: 198; Paasio-Leimola & Uusi-Hallila 2017: 190; Hiidenmaa 2017b: 55–56.
- ⁶ Paasio-Leimola & Uusi-Hallila 2017: 191; Hiidenmaa 2017c: 212.
- ⁷ Paasio-Leimola & Uusi-Hallila 2017: 186, 196; Mannila & Aaltonen 2018.
- ⁸ Lukuklaanin käynnisti vuosina 2017–2018 järjestetty maanlaajuinen koulukirjastokilpailu, jossa jaettiin palkintoina yhteensä yli 600 000 euroa kouluille kirjastojen kehittämiseen. Kaikkiin suomalaisiin alakouluihin lähetettiin syksyllä 2018 ilmaiseksi kirjapaketit, joiden lisäksi kouluihin lähetettiin opaskirjanen *Käsikirja lukupiireihin*.
- ⁹ Tarkemmin ks. Grünthal ym. 2019.
- ¹⁰ Esim. Hiidenmaa 2017b: 51–54.
- ¹¹ Esim. Hiidenmaa 2017a: 9. Myös Kielitoimiston sanakirja (KS s.v. kirjallisuus) mainitsee kirjallisuudella tarkoitettavan varsinkin (vars.) kaunokirjallisia tuotteita.
- ¹² Kyselytuloksia luettaessa on huomioitava niiden edustavuuden mahdollinen vääristyminen: kirjallisuutta ja lukemista tärkeänä pitävien luokanopettajien voi olettaa olevan innokkaampia osallistumaan näitä aiheita käsittelevään hankkeeseen ja vastaamaan vapaaehtoiseen kyselyyn.
- ¹³ Hiidenmaa 2017a: 11–12.
- ¹⁴ Hiidenmaa 2017a: 11.
- ¹⁵ Tässä kysymyksessä kauno- ja tietokirjallisuutta ei eroteltu.
- ¹⁶ Torvinen & Vartiainen 2018: 15–16.
- ¹⁷ Tuominen 2018: 74–75, 89.
- ¹⁸ Hiidenmaa 2017b.
- ¹⁹ Esim. Blikstad-Balas 2016; Linkola 2017; Paasio-Leimola & Uusi-Hallila 2017; Strellman 2017.
- ²⁰ Hiidenmaa 2017b.
- ²¹ Luukka ym. 2008, 91–93.
- ²² Esim. Blikstad-Balas & Hvistendahl 2013.
- ²³ Leino 2014; Leu, Kiili & Forzani 2015; Kiili ym. 2018.
- ²⁴ Ks. tarkemmin Grünthal ym. 2019.
- ²⁵ Grünthal ym. 2019.
- ²⁶ Tainio 2017.
- ²⁷ Hiidenmaa 2017a; Hiidenmaa, Virtanen, Satokangas, Vitikka & Lindh 2018.

- ²⁸ Ks. Tainio ym. tulossa.
²⁹ Hiidenmaa 2017b: 73.
³⁰ Ruuska 2017: 84.
³¹ Hiidenmaa 2017a: 13; Ruuska 2017: 79.
³² Esim. Paasio-Leimola & Uusi-Hallila 2017: 195.
³³ Tieteen termipankki s. v. elämäkerta.
³⁴ Esim. Cohn 2006: 132–148.
³⁵ Tieteen termipankki s. v. tietokirjallisuus.
³⁶ Arjaranta 2018.

Lähteet

Arjaranta, Kirsi 2018: *Alakoulun opettajien lukutottumukset. Alakoulun opettajien lukuharrastus ja sen suhde kirjallisuuden opetukseen*. Opettaja työnsä tutkijana -seminaarin tutkielma. Helsingin yliopisto: kasvatustieteellinen tiedekunta.

Blikstad-Balas, Marte 2016: *"You get what you need": A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments*. Scandinavian Journal of Educational Research, 60:6. 594–608. DOI: 10.1080/00313831.2015.1066428.

Blikstad-Balas, Marte & Rita Hvistendahl 2013: *Students' Digital Strategies and Shortcuts*. Nordic Journal of Digital Literacy. 8: 1–2.

Cohn, Dorrit 2006: *Fiktion mieli*. Suom. Paula Korhonen, Markku Lehtimäki, Kai Mikkonen & Sanna Palomäki. Helsinki: Gaudeamus (engl. alkuteos The Distinction of Fiction 1999).

Grünthal, Satu, Pirjo Hiidenmaa, Sara Routarinne, Henri Satokangas & Liisa Tainio 2019: Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa Matti Rautianen & Mirja Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Ainedidaktisia julkaisuja 1*. 161–180. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Luettavissa: <http://helda.helsinki.fi/handle/10138/298542>. Haaro, Heli,

Minna Katajamäki, Marjukka Peltonen, Henna Ylihärtilä 2018: *Käsikirja lukupiireihin*. Helsinki: Kopiosto ry ja Suomen Kulttuurirahasto.

Hiidenmaa, Pirjo (toim.) 2017: *T niin kuin tietokirjallisuus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Hiidenmaa, Pirjo 2017a: Mitä on tietokirjallisuus ja miksi se on kiehtova osa kulttuuria? Teoksessa Pirjo Hiidenmaa (toim.) *T niin kuin tietokirjallisuus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. 9–21. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Hiidenmaa, Pirjo 2017b: T niin kuin tietokirjallisuus: aiheet, lajit ja luokitukset. Teoksessa Pirjo Hiidenmaa (toim.) *T niin kuin tietokirjallisuus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. s. 51–76.

Hiidenmaa, Pirjo 2017c: Norjalaisten kokemuksia. Teoksessa Pirjo Hiidenmaa (toim.), *T niin kuin tietokirjallisuus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. 209–220. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Hiidenmaa, Pirjo, Ida Henritius, Taru Varpula 2017: *Tietokirjoja alakouluun! Lukuvinkkejä alakouluun ja esiopetukseen*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Hiidenmaa, Pirjo, Mikko T. Virtanen, Henri Satokangas, Elina Vitikka, Ilona Lindh 2018: *Tiedonkerronta. Esitystavat ja tekijän läsnäolo kotimaisessa tietokirjallisuudessa*. 82–86. Avain 4/2018.

Kiili, Carita, Donald J. Leu, Miika Marttunen, Jarkko Hautala & Paavo H. T. Leppänen 2018: *Exploring Early Adolescents' Evaluation of Academic and Commercial Online Resources. Reading and Writing* 31. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1007/s11145-017-9797-2>. 533–557

KS = *Kielitoimiston sanakirja* 2018: Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018 [viitattu 7.1.2019].

Leu, Donald J., Carita Kiili & Elena Forzani 2015: Individual Differences in the New Literacies of Online Research and Comprehension. Teoksessa Petre Afflerbach (toim.) *Handbook of Individual Differences in Reading. Reader, Text, and Context*, 259-272. New York: Routledge.

Luukka, Minna-Riitta ym. 2008: *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu?*

LOPS (2015) = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus.

Mannila, Marjo, Laura Aaltonen 2018: *Tietokirjat lukuinnon herättäjinä*. 50–51. Virke 4/2018.

POPS (2014) = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.

Paasio-Leimola, Leena, Tuula Uusi-Hallila 2017: Sivistystä, elämyksiä, ilmiöitä. Tietokirjalla on paikkansa nykykoulussa. Teoksessa Pirjo Hiidenmaa (toim.), *T niin kuin tietokirjallisuus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. 185–196. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Ruuska, Helena 2017: Mistä on kirjailijaelämäkerta tehty? Teoksessa Pirjo Hiidenmaa (toim.), *T niin kuin tietokirjallisuus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. 79–85. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Saarikivi, Maria 2018: *Viimeksi luettujen kirjojen tarkastelua alakoulun eri luokka-asteilla*. Opettaja työnsä tutkijana -seminaarin tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.

Tainio, Liisa 2017: Näkökulmia korppiin. Teoksessa Pirjo Hiidenmaa (toim.), *T niin kuin tietokirjallisuus*. 169–181. Äidinkielenopettajien vuosikirja 2017. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Tainio, Liisa, Satu Grünthal, Sara Routarinne, Henri Sotkangas, Pirjo Hiidenmaa (tulossa 2019) *Primary school pupils' literary landscapes: What do Finnish- and Swedish-speaking pupils read at school?*

Tieteen termipankki. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/>. Luettu 9.1.2019.

Torvinen, Tia, Vilma Vartiainen 2018: *Kirjallisuuden käyttö eri oppiaineissa alakoulussa*. Opettaja työnsä tutkijana -seminaarin tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.

Tuominen, Lotta 2018: *Alakoulun opettajien työssään hyödyntämät oppimateriaalit Lukuklaani-hankkeen aineistossa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.

Vaijärvi, Kari 2015: *Totta tosiaan. Kotimaisia lasten ja nuorten tietokirjailijoita*. Helsinki: Avain.

Vaijärvi, Kari 2016: *Toden teolla. Kotimaisia lasten ja nuorten tietokirjailijoita 2*. Helsinki: Avain.

Lopuksi

Pirjo Hiidenmaa tohtoreita leipomassa

1. Tekeillä olevat väitöskirjat, joissa Pirjo Hiidenmaa on yhtenä ohjaajana:

Ilona Lindh: *Kerronnallisuus nykysuomalaisissa matkakertomuskirjoissa*

Tutkimuksessa tarkastellaan matkakirjoille ominaisia kerronnallisen vuorovaikutuksen piirteitä retorisen kertomuksentutkimuksen ja diskurssitutkimuksen keinoin. Tekstianalyysit kohdistuvat erityisesti minämuotoisuuteen, ajallisuuteen, tilallisuuteen ja vierauden kohtamiseen liittyviin kielen ja kerronnan piirteisiin ja niiden tehtäviin. Tutkimuksen aineistona on joukko 2000-luvulla julkaistuja omakohtaisia matkakirjoja.

Katriina Rapatti: *Oppilaat maantieteellistä tietoa rakentamassa*

Tutkimuksen aiheena ovat maantieteen tiedonalan kieli ja genret, ja sen aineistona ovat maantieteen ylioppilaskokeen tehtävänannot ja ylioppilaskoevastaukset. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ylioppilaskokelaat käyttävät kielen resursseja rakentaessaan maantieteellistä tietoa ja miten hyvin he pystyvät hyödyntämään tietoa eri tekstilajien kokonaisrakenteesta ja kielellisistä piirteistä. Tutkimus tuottaa tietoa, jolle on akuutti tarve monilukutaidon opetuksessa ja kielitietoisessa opetuksessa.

Henri Satokangas: *Termien selittäminen tieto- ja oppikirjoissa*

Tutkimus selvittää termien selittämisen strategioita yleis-tajuisissa tietokirjoissa ja oppikirjoissa. Termien selittämistä ja havainnollistamista tarkastellaan kirjoitettuna vuorovaikutustoimintana, jossa kirjoittaja hyödyntää erilaisia tiedon esittämisen keinoja ja rakentaa niistä tekstiin termien merkitystä avaavia retorisia kuvioita. Esimerkiksi käsitteellinen määrittely, kertomukset ja kuvat toimivat monin eri tavoin ja erilaisissa tehtävissä selittämisen aineksina.

Outi Toijanniemi: *Aikuisten lukutaito ja tieteestä kertovat tekstit*
Tutkimuksessa selvitetään, miten aikuiset lukevat ja tulkitsevat tekstejä, jotka välittävät tutkittua tietoa. Tekstien vastaanoton lisäksi tutkimus tarkastelee tekstien esitystapoja eli kielenkäytön ja kerronnan keinoja, joilla tieteestä kerrotaan laajalle lukijakunnalle. Aineistona on tutkijoiden kirjoittamia tietokirjoja ja blogitekstejä eri aiheista.

Elina Vitikka: *Tekijän läsnäolo ja asiantuntijuuden rakentuminen tietokirjallisuuden teksteissä*

Tutkimus tarkastelee tekijän läsnäolon keinoja ja asiantuntija-aseman rakentumisen strategioita tutkijoiden kirjoittamissa tietoteksteissä. Tekijä voi rakentaa asiantuntijaiden titeettiään tekstissä esimerkiksi suoran minäviittauksin, tai läsnäolo voi rakentua huomaamattomammin vaikkapa evaluoivien ilmausten kautta. Tutkimusaineistona on yleistajuisia tietokirjoja ja blogitekstejä eri tieteenaloilta.

2. Valmiit väitöskirjat, joissa Pirjo Hiidenmaa on ollut yhtenä ohjaajana:

Heikkilä, Elina 2006: *Kuvan ja tekstin välissä: Kuvateksti uutiskuvan ja lehtijutun elementtinä*. Helsinki: SKS.

Kankaanpää, Salli 2006: *Hallinnon lehdistötiedotteiden kieli*. Helsinki: SKS

Tiililä, Ulla 2007: *Tekstit viraston työssä: tutkimus etuuspäätösten kielestä ja konteksteista*. Helsinki: SKS

Vehkanen, Marjut 2015: *Kieliopista kommunikaatioon: Suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjat vuosina 1866–1953*. Helsinki: Helsingin yliopisto

Kirjoittajat

Hannele Cantell

on maantieteen kasvatustieteen tohtori ja didaktiikan dosentti Helsingin yliopistosta. Hän on kirjoittanut noin 30 vuoden ajan ympäristöaineiden oppimateriaaleja niin alakoulun, yläkoulun kuin lukionkin opetukseen. Hän on kirjoittanut myös useita kasvatustieteen alan tietokirjoja.

Toimin opettajankouluttajana maantieteen, biologian, ympäristöopin ja vuorovaikutustaitojen kursseilla. Tutustuin Pirjoon Helsingin yliopiston Studia generalia -luentosarjan ohjausryhmässä. Sittemmin on ollut ilahduttavaa keskustella Pirjon kanssa kulttuurista, ympäristöstä ja yliopistoasioista vapaamuotoisemminkin. Pirjo on älykäs, hauska, aikaansaava ja syvästi sivistynyt.

Satu Grünthal

on äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hänen erikoisalojaan ovat kotimainen kirjallisuus, kirjallisuuspedagogiikka ja lukemisen tutkimus.

Olen mukana Pirjo Hiidenmaan johtamassa Lukuklaani-hankkeen tutkimusprojektissa.

Jyrki Kalliokoski

on suomen kielen professori Helsingin yliopistossa. Hän on tutkinut tekstien rakennetta ja tekstiosien välisiä suhteita, kaunokirjallisuuden kieltä, toisella kielellä kirjoittamista, monikielisyyttä ja kieli-ideologioita.

Olen tutustunut Pirjoon 1980 alussa suomen kielen laudaturseminaarissa. Vähän myöhemmin olimme lyhyen aikaa työtovereita Kielitoimistossa. Kun Pirjo vuonna 1995 väitteli, toimin hänen opponenttinaan. Pirjon kanssa olemme kuluneiden vuosikymmenten aikana ohjanneet väitöskirjoja, tarkastaneet graduja, vetäneet tutkijaseminaareja, keskustelleet suomen kielen tutkimuksesta, kielipolitiikasta, tietokirjallisuudesta ja

yliopistosta. Kun Pirjosta tuli tietokirjallisuuden professori samalle käytävälle samaan laitokseen (nyttemmin osastoon), yhteistyömme muuttui lähes päivittäiseksi.

Tuija Laine

on kirkko- ja kirjahistorian dosentti Helsingin ja Itä-Suomen yliopistoissa, kirkkohistorian professori (ma.). Hän on perehtynyt erityisesti uuden ajan alun kirjakaupan, hartauskirjallisuuden ja lukemisen historiaan, mutta tutkinut myös lastenkirjallisuutta sekä aapisten ja katekismusten avulla annettua lasten opetusta.

Pirjon kanssa olen ollut tekemisissä lähinnä kirjahistoriallisissa yhteyksissä. Kirjahistorian ja tietokirjallisuuden tiet kohtaavat monin paikoin ja Helsingin yliopiston viimeisimmän suuren opintouudistuksen suunnittelun yhteydessä pohdimme kirjahistorian ja tietokirjallisuuden välistä yhteistyötä opiskelijoille tarjottavissa opintojaksoissa.

Mikko Lehtonen

on Tampereen yliopiston mediakulttuurin professori, joka on säännöllisen epäsäännöllisesti ihmetellyt merkitysten maailmaa Pirjo Hiidenmaan kanssa kohta neljännesvuosidadan ajan.

Olli Löytty

on kotimaisen kirjallisuuden dosentti Turun yliopistossa.

Olen istunut monta tuntia Pirjon Hiidenmaan puheenjohtamisessa Suomen tietokirjailijoiden hallituksen kokouksissa ja opettanut yhdessä tämän kanssa tietokirjoittamista vertaisilleen.

Markku Löytönen

on maantieteen professori Helsingin yliopistossa. Hän on toiminut muun muassa varadekaanina ja vararehtorina. Tärkeimmät tutkimusaiheet ovat terveysmaantiede, paikkatietojärjestelmät sekä tutkimusmatkailu ja sen historia. Löytösellä on ollut lukuisia kotimaisia ja kansainvälisiä tieteel-

lisiä luottamustehtäviä. Hän on ollut usean kansainvälisen tieteellisen julkaisusarjan toimitusneuvostossa. Löytönen on saanut viisi kirjallisuuspalkintoa Tieto-Finlandiasta alkaen.

Tunnen Pirjon sekä Helsingin yliopiston professorikollegana että edeltäjänäni Suomen tietokirjailijat ry:n puheenjohtajana.

Anne Mäntynen

on suomen kielen dosentti ja tietokirjailija. Hän on tutkinut muun muassa akateemisen tietokirjallisuuden suomentamista, tekstejä ja kielenhuoltoa.

Pirkko Nuolijärvi

on professori, ja hän toimi Kotimaisten kielten keskuksen johtajana vuosina 1998-2016. Hän on tutkinut suomen kielen vaihtelua ja muutosta. Nuolijärvi kirjoittanut kielipolitiikasta ja kielten asemaan liittyvistä kysymyksistä.

Jukka-Pekka Pietiäinen

on ollut Suomen tietokirjailijat ry:n toiminnanjohtaja vuodesta 2006. Hän on filosofian tohtori ja Helsingin yliopiston Suomen historian dosentti.

Toini Rahtu

on suomen kielen dosentti ja yliopistonlehtori.

Tutustuin Pirjo Hiidenmaahan 1980-luvulla opiskeluaikana, kun kumpikin meistä toimi erilaisissa pätkätöissä Kielitoimistossa. Olemme tehneet monenlaista opetukseen ja tutkimukseen liittyvää yhteistyötä Pirjo Hiidenmaan nykyisessä toimessa Helsingin yliopistossa.

Sara Routarinne

on äidinkielen opetuksen apulaisprofessori Turun yliopistossa. Hänen tutkimuksensa kohdistuu luokahuoneen vuorovaikutus- ja tekstikäytänteisiin.

Olen mukana Pirjo Hiidenmaan johtamassa Lukuklaani-hankkeen tutkimusprojektissa.

Helena Ruuska

on tietokirjailija, kriitikko ja äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori Helsingin normaalilyseossa. Hän on kirjoittanut äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja sekä kirjailija- ja taiteilijaelämäkertoja.

Tutustuin Pirjoon yhteisessä oppikirjaprojektissa 2000-luvun alussa. Väitöskaronkassani marraskuussa 2010 Pirjo ehdotti, että kirjoittaisin elämäkerran. Kiinnostuin lajista ja sille tielle olen jäänyt.

Henri Satokangas

toimii Pirjo Hiidenmaan johtaman Lukuklaani-hankkeen tutkimusprojektin koordinaattorina. Lisäksi hän tekee väitöskirjaa tiedettä yleistajuistavasta tietokirjallisuudesta Hiidenmaan ohjauksessa.

Liisa Tainio

on äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan professori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hänen kiinnostuksen kohteisiinsa kuuluvat äidinkielen ainedidaktiikan tutkimus, luokkahuoneen vuorovaikutus ja oppimateriaalit.

Olen mukana Pirjo Hiidenmaan johtamassa Lukuklaani-hankkeen tutkimusprojektissa.

Timo Tossavainen

on matematiikan ja sen opetuksen professori (professor i matematik och lärande) Luulajan teknillisessä yliopistossa. Hän on kirjoittanut matematiikan oppikirjoja lukiota ja korkeakouluja varten. Hän on perehtynyt myös teknologian ja sähköisten oppimateriaalien käytön haasteisiin ja mahdollisuuksiin matematiikan opetuksessa.

Olen oppinut tuntemaan Pirjo Hiidenmaan toimiessani Suomen tietokirjailijat ry:n hallituksessa aikana, jolloin Hiidenmaa toimi yhdistyksen hallituksen puheenjohtajana.

TUTKIMUSKOHTENA TIETOKIRJA

on julkaistu tietokirjoittamisen
ja tietokirjallisuuden
professori Pirjo Hiidenmaan
täyttäessä 60 vuotta
keväällä 2019. Se sisältää
yleistajuisia tietokirjallisuuden
kirjoittamiseen ja tutkimiseen
liittyviä artikkeleita.

Tietokirjallisuus on luetuinta
mutta vähiten tutkittua
kirjallisuutta.

Tietokirjoittamisen ja
tietokirjallisuuden professuurin
perustamisen jälkeen tilanne on
alkanut muuttua ja tekeillä on
monia tietokirjallisuuden alaan
liittyvää väitöskirjaa.

